



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia
Ano 2019

**JOANA MARIA
RODRIGUES
CHÉLINHO**

**COMPETENCIALIZAÇÃO COLABOR@TIVA
EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**
com suporte numa plataforma supervisiva online



Universidade de Aveiro
Ano 2019

Departamento de Educação e Psicologia

JOANA MARIA
RODRIGUES
CHÉLINHO

COMPETENCIALIZAÇÃO COLABOR@TIVA
EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA
com suporte numa plataforma supervisiva online

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutora em Educação, na especialização de Supervisão e Avaliação, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora Associada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

"Magnificat!"

o júri

Prof. Doutor João de Lemos Pinto
Professor Catedrático, Universidade de Aveiro (presidente)

Prof.^a Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada, Universidade de Aveiro (Orientadora)

Prof.^a Doutora Maria Pacheco Figueiredo
Professora Adjunta, Escola Superior de Educação de Viseu

Prof.^a Doutora Maria Cristina Cristo Parente
Professora Auxiliar, Instituto de Educação da Universidade do Minho

Prof.^a Doutora Ana Maria Sarmento Coelho
Professora Coordenadora, Escola Superior de Educação de Coimbra

Prof.^a Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

agradecimentos

Um trajeto desta longitude não se concretizaria sem o esforço e a confiança de quem solidariamente acompanhou esta aparentemente solitária tarefa. A todos quantos suportaram anímica e cientificamente este percurso expresso a minha mais sincera gratidão:

Às minhas preciosas Ritinha, Zizi e Anita agradeço as suas infâncias, têm sido um magnífico livro aberto de inestimáveis e sempre desafiantes aprendizagens *vitais*.

Ao Martinho pela comunhão de espírito, afetos e projetos; pela complacência, tenacidade e perseverança que me dedicou em todo (este) tempo.

Aos meus Pais porque foram, são e serão (sempre!) os mais sábios e genuínos especialistas da *praxis do acompanhamento*.

A toda a família que rodeou de esperança e encorajamento esta jornada, destacando inevitavelmente a minha Tia São, que como competente parteira me proporcionou a incubadora ideal para o tempo final desta gestação, ajudando-me a chegar a 'bom parto'; e o meu Tio Zé (do Roxo) primeiro incentivador do gosto pela tecnologia, e timoneiro na instalação técnica da plataforma, com incansável auxílio e entusiasmo, a qualquer hora do dia ou da noite.

A tantos e tão bons amigos que estiveram em mente e (c)oração sintonizados nesta conquista, em especial os meus '44'.

À 'minha' ESEC, magna mater, *sede* da minha aprendizagem profissional, sempre incitada e viabilizada pelas sucessivas equipas dos Conselhos Diretivo e Científico; pela estima, afinidade e entreaajuda de inúmeros colegas e funcionários; pelo sonho, inquietude e confiança das/os estudantes. Em especial às 'pioneiras' alunas participantes neste projeto, à (colabor@tiva!) equipa de supervisão, às educadoras cooperantes, pelos desafios aceites e (re)lançados. Unidas nesta 'casa' mas como 'equipa' muito para além dela, agradeço sobremaneira à Dra Ana, referência inigualável de sensibilidade e lucidez, de humanismo e profissionalismo, que lançou, acalentou e enriqueceu singularmente este desafio; à Dra Vera pela cumplicidade nas *emoções* e *incitações*; à Dra Madalena pela abertura e flexibilidade do *ser* e do *estar*; a vossa compreensão, companhia fiel e auxílio pronto guiaram-me ao longo dos altos e baixos desta ora entusiasmente, ora sofrida aventura.

Aos docentes do programa doutoral, aos colegas de 'per-curso', à direção do curso e funcionários dos serviços pelas condições que propiciaram na Universidade de Aveiro.

À Professora Doutora Gabriela Portugal, orientadora desta sinuosa jornada, o meu inexprimível reconhecimento pelo apoio incondicional, pela motivação e confiança incessantes, pelo competente acompanhamento científico.

Por tudo o que passou, bem hajam; para tudo o que há-de vir: Sim!...

palavras-chave

Educação de infância, avaliação, aprendizagem experiencial, acompanhamento, competencialização, Supervisão *blended*, *netnografia*.

resumo

O estudo que se apresenta resulta de um projeto de investigação-ação centrado na problematização de uma 'blended' supervisão pedagógica em educação de infância, ou seja, no ensaio de estratégias supervisivas online complementares às estratégias presenciais de acompanhamento e emancipação de (futuros) profissionais da infância.

Como eixo estruturante do referencial formativo (conceitual-prático) optou-se pela pilotagem online do Sistema de Acompanhamento das Crianças (Laevers & Portugal, 2010), enquanto dispositivo organizador e promotor de competências experienciais (empíricas/analíticas, práticas/estratégicas, avaliativas, comunicacionais), que parecem ter sido potenciadas, reforçando-se igualmente a construção e socialização de um discurso coletivo sobre as próprias práticas.

As participantes no projeto de investigação traduziram, nas suas narrativas de aprendizagens experienciais (pré)profissionais, ter explorado *"Um instrumento de trabalho muito importante"*, *"para apurar o olhar"* e *"despertar a minha atenção"*, *"para conhecer melhor a individualidade das crianças"*, *"para estruturar e refletir"*, *"as condições do ambiente educativo"*, *"dando voz às crianças"*, *"continuando o trabalho"*, *"para refletir/operacionalizar/ atualizar"*, *"melhoramentos"*.

A plataforma Colabor@, desenvolvida para o efeito, revelou-se, segundo os dados obtidos, um 'entre-lugar' reflexivo e articulador entre as práticas concretas e a sua análise crítica, desenvolvida em partilha e debate de experiências e referenciais; uma oportunidade de construção autónoma, mas conjunta de saberes profissionais; um desafio (trans)formador de perspetivas acerca das crianças e do seu acompanhamento.

keywords

Early childhood education, assessment, experiential learning, accompaniment, competencialization, blended supervision, netnography

abstract

The study presented here is the result of an action-research project centred on the problematization of a *blended* pedagogical supervision in childhood education, that is, on the trial of online supervisory strategies complimentary to the presential strategies for accompaniment and emancipation of (future) early education professionals.

As a structuring axis of the formative framework (conceptual-praxic), we opted for the online pilotage of the Child Monitoring System (Laevers & Portugal, 2010), as an organizing device and promoter of experiential competencies (empirical/analytical, practical/strategic, evaluative, communicational). These competencies appear to have been strengthened, reinforcing in equal measure the construction and socialization of a collective discourse on their own practices.

The participants in the research project translated into "direct discourse", in their narratives of (pre)professional experiential learning, to have explored *"A very important instrument of work", "to clear my eyes" and "arouse my attention", "to better understand the individuality of children", "to structure and reflect", "the conditions of the educational environment", "giving voice to children", "continuing work", "to reflect /operationalize /update", "improvements"*.

According to the data obtained, the *Colabor@* platform, designed for this purpose, revealed a reflective and articulating 'inter-place' between concrete practices and their critical analysis, developed in sharing and debating experiences and references; an opportunity for autonomous but joint construction of professional knowledge; a (trans)formative challenge of perspectives on children and their accompaniment.

ÍNDICE

NOTAS DE ABERTURA	Pág.
	<u>1</u>
O Tempo e o Modo da Investigação	<u>3</u>
Motivação e Intencionalidade(s)	<u>5</u>
Enredo da Pesquisa	<u>7</u>
 PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
 CAPÍTULO 1 - OBVIAR O ÓBVIO NA INFÂNCIA	 <u>14</u>
1.1 - Perspetivas <i>translógicas</i> sobre as Crianças e as Pedagogias	<u>14</u>
1.1.1 - Debates em torno da visão minoritária e menorizante das crianças	<u>14</u>
1.1.2 - Perspetivas múltiplas para a(s) infância(s): um prisma translógico e postdisciplinar	<u>18</u>
1.1.3 - <i>Acompanhamento</i> - desafio da presença educ(uid)ativa	<u>24</u>
1.1.4 - Da iniciação à iniciativa na pedagogia da infância	<u>35</u>
 1.2 - Nas gramáticas pedagógicas da iniciativa - A abordagem da educação experiencial (EDEX)	 <u>45</u>
1.2.1. - Mentalidade curricular experiencial	<u>45</u>
1.2.2 - O esquema conceitual da EDEX	<u>47</u>
1.2.3 - <i>Competencialização</i> : a aprendizagem profunda resultado da EDEX	<u>50</u>
1.2.4 - Variáveis processuais - reguladores da 'práxis do acompanhamento'	<u>53</u>
1.2.5 - S.A.C. - recurso(s) de <i>conscientização</i> curricular	<u>60</u>
1.2.6 - S.A.C. - Um circuito ⁱⁿ _{trans} formativo	<u>70</u>
 1.3 - (Des)Envolvimento Profissional: da auto-implicação à agência profissional	 <u>74</u>
1.3.1 - Aprendizagem profissional: do 'depósito' ao propósito	<u>74</u>
1.3.2 - Amplitude e singularidade da profissionalidade em Educação de Infância: Bolonha como indutor da (re)modelação da formação	<u>81</u>

1.3.3 - Conhecimento profissional <i>experiential</i> : princípio(s) de <i>competencialização</i>	87
1.3.4 - Supervisão: o <i>acompanhamento</i> da prática	96
1.3.5 - <i>Blended-supervisão</i> : a incorporação das metamorfoses tecnológico-formativas no conceito	100
CAPÍTULO 2 - COMPETÊNCIA, UM CONSTRUCTO DE/ PARA A COMPLEXIDADE	116
2.1 - Profusão de sentidos de um conceito singular	118
2.2 - Diversidade de enfoques epistemológicos e sua influência no conceito	123
2.3 - Multiplicidade de autores e definições de referência	128
2.4 - Traços distintivos da(s) competência(s)	133
2.5 - Potencialidades e implicações da <i>competência(lização)</i> como princípio organizador de experiências formativas	136
2.6 - Críticas e riscos de um referencial de competências	143
CAPÍTULO 3 - ERA <i>BLENDED</i> – DA REALIDADE VIRTUAL À VIRTUALIDADE REAL	148
3.1 - O impacto da cultura digital nas Instituições do Ensino Superior	152
3.2 - “N/Ativos” Digitais – nova população do Ensino Superior?	155
3.3 - De <i>Lente</i> a <i>Monitor</i> – a inovação pedagógica suportada em TD e as renovadas funções docentes	160
3.4 - De ParticiPassivos a ParticipAtivos – o contributo das TD no processo formativo e na transformação dos discentes	170
3.5 - Alertas à implementação	179
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	
CAPÍTULO 4 - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	184
4.1 – Contextualização	186
4.2 - Opções paradigmáticas: no encalce de um ‘metaparadigma’ emergente	189
4.3 - Decorrências metodológicas: um estudo de caso, netnográfico, em modo investigação-ação	195
4.3.1 - Um estudo de caso	195
4.3.2 – Netnográfico	204
4.3.3 - Em modo investigação-ação	216
4.4 - Decisões técnico-instrumentais: um compósito de ‘engenhos’ informativos na recolha e tratamento de dados	221

4.4.1 - Os "engenhos" da recolha de dados	224
4.4.2 - Os 'engenhos' do tratamento de dados	232
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	
CAPÍTULO 5 - CONTORNOS, TRANSTORNOS E RETORNOS DO PROJETO COLABOR@	238
5.1 - Contornos do projeto Colabor@	239
5.1.1- Instalação e design da plataforma	239
5.1.2 - Lançamento, divulgação e convite à participação...	245
a) ... da Equipa de Supervisão	245
b) ... das Educadoras Cooperantes	247
c) ... das Estudantes	248
5.1.3 - Participantes: adesão/abstenção e caraterização	250
a) Adesão e caraterização da Equipa de Supervisão	250
b) Abstenção das Educadoras Cooperantes	251
c) Adesão e caraterização do grupo de Estudantes	261
5.1.4 - Dinâmicas implementadas	273
a) Área de ambientação online	274
b) Área do "Colabor@ B@r" – convívio e c@fé virtual	276
c) Área de Educadores Cooperantes	280
d) Área de Estudantes de MEPE	283
5.1.5 - Opções de moderação [estratégias supervisivas online]	293
a) Acolhimento ("icebreaking") - adaptação e integração	297
b) Encorajamento e motivação (Promoção da interação, participação e orientação)	301
c) Monitorização dos progressos e do ritmo de trabalho	306
d) Provimento de informação - desenvolver, clarificar e explicar	310
e) Retorno/ Feedback sobre o envolvimento e desempenho	313
f) Incentivo ao debate e troca de ideias	317

g) Incremento da pertença e ligação à comunidade aprendente	318
h) Orientação e suporte técnico	321
i) Conclusão e avaliação do percurso formativo	324
5.2 - Transtornos do projeto Colabor@	326
5.3 - Retornos do projeto Colabor@	333
5.3.1 - Etapa Prévia	334
a) Conceções acerca da avaliação na infância	334
b) Expetativas de aprendizagem profissional	338
5.3.2 - Fase 1G	344
a) <i>"Um instrumento de trabalho muito importante"</i>	346
b) <i>"para apurar o olhar"</i>	348
c) <i>"conhecer melhor a individualidade das crianças"</i>	349
d) <i>e "despertar a minha atenção"</i>	353
5.3.3 - Fase 2G	358
a) <i>"Um desafio mais complexo"</i>	361
b) <i>"para estruturar e refletir"</i>	363
c) <i>"as condições do ambiente educativo"</i>	366
d) <i>"dando voz às crianças"</i>	376
5.3.4 - Fase 3G	383
a) <i>"Continuar o trabalho"</i>	386
b) <i>"para refletir/operacionalizar/ atualizar"</i>	388
c) <i>"melhoramentos"</i>	391
5.3.5 - Retornos da metodologia formativa	402
NOTAS DE (IN)ACABAMENTO	408
Sugestões	410
Limitações	412
Ilações	414
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	421
Anexos	446

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
FIGURA 1 - Princípios do <i>acompanhamento</i> (cfr. Beauvais, 2004 – elaborado pela autora)	34
FIGURA 2 - Aspetos essenciais da aprendizagem das crianças (cfr. Whitebread, 2008 – elaborado pela autora)	36
FIGURA 3 - Esquema concetual EDEX (Laevers & Portugal, 2010)	47
FIGURA 4 - Abordagem <i>Aprender para o Bem-Estar</i> (Kickbusch, 2012)	50
FIGURA 5 - Bem-estar emocional – indicadores e variáveis vivenciais (elaborado pela autora)	56
FIGURA 6 - Implicação – indicadores e variáveis contextuais (elaborado pela autora)	59
FIGURA 7 - Níveis das escalas de bem-estar emocional e implicação (adaptado pela autora)	59
FIGURA 8 - Síntese das perspetivas atuais sobre finalidades da avaliação na EI (elaborado pela autora)	68
FIGURA 9 - Síntese das etapas da avaliação SAC (elaborado pela autora)	71
FIGURA 10 - Modelo ALACT de reflexão, segundo Fred Korthagen (2012)	90
FIGURA 11 - Modelo de <i>Community of Inquiry Online</i> (adaptado de Garrison & Anderson, 2003)	107
FIGURA 12 - Eixos das relações de supervisão (Alarcão & Canha, 2013)	109
FIGURA 13 - Esquema de correlações das características distintivas das competências (elaborado pela autora)	136
FIGURA 14 - Evolução das tecnologias e sua relação com a aprendizagem, (adaptado de Meirinhos, 2006, p. 103)	164
FIGURA 15 - Etapas do processo de aprendizagem e moderação <i>online</i> , (segundo G. Salmon, 2004)	168
FIGURA 16 - Esquema de interações de variáveis contextuais que influenciam o fluxo da investigação (adaptado de J. Maxwell, 2005, p. 6)	188
FIGURA 17 - Etapas do design de investigação <i>netnográfico</i> (adaptado de Kozinets, 2009)	213
FIGURA 18 - Recorte do écran de apresentação da plataforma do projeto Colabor@	220
FIGURA 19 - Propósitos dos designs mistos de investigação e correspondente flexibilidade metodológica (adaptado de Greene, Caracelli & Graham, 1989, p. 270)	223

FIGURA 20 - Roteiro da investigação Colabor@: principais etapas, enfoques e “engenhos” de pesquisa	224
FIGURA 21 - Recorte do écran de apresentação do <i>Questionário de Identificação de Participante Colabor@</i>	229
FIGURA 22 - <i>Teia</i> conceitual do tratamento de dados do projeto de investigação Colabor@	235
FIGURA 23 - Apresentação do topo de página de abertura da plataforma www.colabora.com.pt	242
FIGURA 24 - Apresentação do fundo de página de abertura da plataforma Colabor@ e respetivas áreas de acesso	244
FIGURA 25 - Apresentação da área de trabalho da Equipa de Supervisão	246
FIGURA 26 - Apresentação da área de “Ambientação-online” – módulo “Para começar”	274
FIGURA 27 - Separador de apresentação da Área de Convívio – “Colabor@ B@r”	276
FIGURA 28 - Tópicos de conversação na área do Colabor@ B@r	277
FIGURA 29 - Lista de “conversas” do fórum social “Colabor@ B@r”	278
FIGURA 30 - Apresentação parcial da área de “Educadores Cooperantes”	280
FIGURA 31 - Apresentação parcial da área de Educadores Cooperantes	282
FIGURA 32 - Topo de página da área de “Estudantes de MEPE”	284
FIGURA 33 - Vista parcial da área “Estudantes de MEPE”	285
FIGURA 34 - Vista parcial do módulo “Usando o SAC”	288
FIGURA 35 - Apresentação do bloco “Fase 1” do ciclo “Usando o SAC”	289
FIGURA 36 - Apresentação do bloco “Fase 2” do ciclo “Usando o SAC”	290
FIGURA 37 - Apresentação do bloco “Fase 3” do ciclo “Usando o SAC”	291
FIGURA 38 - Apresentação da etapa de “Apreciação crítica pessoal” do projeto	292
FIGURA 39 - Apresentação do módulo “Derradeir@ Colabor@ção” na área de estudantes de MEPE	292

LISTA DE QUADROS

	Pág.
QUADRO 1 - Síntese de Autores/ Modelos de Participação para a Infância	43
QUADRO 2 - Questões orientadoras da fase 2 do modelo ALACT, (Korthagen,2002)	91
QUADRO 3 - Forças e Fragilidades da educação <i>online</i> (adaptado de Monteiro & Moreira, 2012a)	105
QUADRO 4 - Síntese de ideias-chave em torno das definições de 'competência' (adaptado de Zabala & Arnau, 2008)	132-3
QUADRO 5 - Síntese das "notas de identidade" do conceito de 'competência' (adaptado de Escamilla González, 2008)	134-5
QUADRO 6 - Diferenças entre Estudantes Nativos e Professores Imigrantes Digitais (adaptado de Prensky, 2001)	157
QUADRO 7 - Distribuição de funções da Equipa de Supervisão	250
QUADRO 8 - Registo de atividades (consultas e contribuições) na área das educadoras cooperantes na plataforma Colabor@	251
QUADRO 9 - Histórico de movimentações das educadoras cooperantes na plataforma	252-3
QUADRO 10 - E-mail de boas vindas enviado às educadoras na chegada à Comunidade Colabor@	255
QUADRO 11 - Registo de atividades (consultas e contribuições) das turmas de estudantes na plataforma Colabor@	262
QUADRO 12 - Total de visualizações das participantes no fórum "Colabora B@r"	279
QUADRO 13 - Apresentação parcial da área de "Educadores Cooperantes"	281
QUADRO 14 - Fóruns de partilha de opções curriculares da área de Educadores Cooperantes	281-2
QUADRO 15 - Recursos de partilha e suporte ao desempenho como cooperantes	283
QUADRO 16 - Fóruns de partilha do bloco "Estudantes de Mestrado"	285
QUADRO 17 - Fóruns de acompanhamento da integração em estágio	286
QUADRO 18 - Recursos síncronos e assíncronos da área "Estudantes de MEPE"	286-7

LISTA DE GRÁFICOS

	Pág.
GRÁFICO 1 – Idade dos elementos da turma de MEPE	263
GRÁFICO 2 – Tempo de serviço dos elementos da turma de MEPE	263
GRÁFICO 3 – Acesso ao computador pelas estudantes de MEPE	268
GRÁFICO 4 – Reação das estudantes nos primeiros contatos com computadores	268
GRÁFICO 5 – Classificação das estudantes sobre o seu domínio do computador	269
GRÁFICO 6 – Hábitos das estudantes na utilização/manutenção do computador	269
Gráfico 7 – Aptidões das estudantes para utilização da Internet	270
Gráfico 8 – Hábitos de pesquisa de informação em formato eletrónico	270
Gráfico 9 – Hábitos de utilização do correio eletrónico	271
Gráfico 10 – Modos de obtenção dos conhecimentos de informática	271
Gráfico 11 – Estímulo de uma atmosfera amigável e respeitadora	300
Gráfico 12 – Mobilização para participação nas atividades	305
Gráfico 13 – Flexibilidade na exigência da formação conforme a disponibilidade dos participantes	309
Gráfico 14 – Compreensão das características, limites e intenções dos participantes	309
Gráfico 15 – Gestão da quantidade de informação e organização de conteúdos	310
Gráfico 16 – Provisão de material complementar sempre que se revelou pertinente e necessário	313
Gráfico 17 – Facilitação de materiais adequados, em consonância com as atividades e conteúdos propostos	313
Gráfico 18 – Oportunidade dos comentários, esclarecimentos e incentivos	315
Gráfico 19 – Qualidade e regularidade das orientações	315
Gráfico 20 – Incentivo ao debate, provocando posturas críticas	317
Gráfico 21 – Criação de um sentimento de integração entre os participantes	321
Gráfico 22 – Gestão da acessibilidade e navegabilidade da plataforma	322
Gráfico 23 – Auxílio eficaz nas dificuldades técnicas apresentadas pelos participantes	322

Gráfico 24 – Transtornos do projeto Colabor@	330
Gráfico 25 – Competências Empíricas e Analíticas: Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas características distintivas, os seus saberes e percepções sobre a experiência pré-escolar (motivações, emoções, cognições...)	355
Gráfico 26 – <i>Competências Empíricas e Analíticas</i> : Atender ao ambiente familiar da criança - suas condições, inter-relações, motivações, necessidades, dificuldades...	355
Gráfico 27 – <i>Competências Empíricas e Analíticas</i> : Diagnosticar no meio envolvente os recursos a mobilizar para alargamento e diversificação das oportunidades educativas das crianças	355
Gráfico 28 – <i>Competências Empíricas e Analíticas</i> : Utilizar instrumentos e formas sistemáticas de registo como base de documentação de práticas e processos educativos	355
Gráfico 29 – <i>Competências Empíricas e Analíticas</i> : Responder a situações imprevistas que se constituam como experiências educativas com sentido e pertinência	355
Gráfico 30 – <i>Competências Empíricas e Analíticas</i> : - Integrar contributos teóricos, informações, ideias e opiniões para alterar e desenvolver novas formas de intervenção	355
Gráfico 31 – <i>Competências Avaliativas</i> : Apreciar se a oferta educativa (gestão do espaço, tempo, grupo, equipa educativa) está otimizada para maior qualidade das vivências da criança no contexto educativo	380
Gráfico 32 – <i>Competências Avaliativas</i> : Apreciar o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança, questionando as causas de sucesso e insucesso	380
Gráfico 33 – <i>Competências Avaliativas</i> : Ponderar a qualidade e impacto das relações interpessoais dos elementos pertencentes ao contexto educativo (adultos e crianças)	381
Gráfico 34 – <i>Competências Avaliativas</i> : Refletir, questionar e problematizar as próprias expectativas, práticas, crenças e princípios, para uma permanente avaliação da atuação pedagógica	381
Gráfico 35 – <i>Competências Estratégicas/ Práticas</i> : Projetar espaços, equipamentos e materiais de modo intencional favorecendo a atividade exploratória das crianças	399
Gráfico 36 – <i>Competências Estratégicas/ Práticas</i> : Antecipar e gerir os horários de modo equilibrado, simultaneamente flexível e estruturado, para organização e segurança do grupo	399
Gráfico 37 – <i>Competências Estratégicas/ Práticas</i> : Promover combinações das diferentes áreas de conteúdo de modo articulado numa progressão de oportunidades educativas diversas	399
Gráfico 38 – <i>Competências Estratégicas/ Práticas</i> : Desenvolver atitudes de acolhimento, escuta, encorajamento e valorização da criança, promotoras de afetividade, confiança e desejo de aprender	399
Gráfico 39 – <i>Competências Estratégicas/ Práticas</i> : Facilitar à criança a descoberta, pela atividade espontânea e lúdica, estimulando a iniciativa e o desejo de criar	399

Gráfico 40 – <i>Competências Estratégicas/ Práticas</i> : Reajustar a sua atuação em função dos elementos decorrentes de uma permanente atitude reflexiva e investigativa	399
Gráfico 41 – <i>Competências Comunicativas</i> : Proporcionar ocasiões regulares de diálogo, privado ou colectivo, incentivando a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar	401
Gráfico 42 – <i>Competências Comunicativas</i> : Partilhar com diferentes profissionais soluções, apoios e contributos convenientes ao processo educativo	401
Gráfico 43 – <i>Competências Comunicativas</i> : Dinamizar diversas formas e níveis de envolvimento e comunicação com as famílias	401
Gráfico 44 – <i>Competências Comunicativas</i> : Desenvolver iniciativas de divulgação e esclarecimento dos processos e produtos realizados pelas crianças junto das famílias/ comunidade	401
Gráfico 45 – Retornos do projeto Colabor@ na construção da profissionalidade em EI	403
Gráfico 46 – Retornos da metodologia formativa <i>online</i>	405

NOTAS DE ABERTURA

O TEMPO E O MODO DA INVESTIGAÇÃO
MOTIVAÇÃO E INTENCIONALIDADE(S)
ENREDO DA PESQUISA

Um pensamento complexo nunca é um pensamento completo. Não pode sê-lo, porque é um pensamento articulante e multidimensional.
(Morin, 2003, p. 54)

O Tempo e o Modo da Investigação

O *Tempo* atual, designado de pós-modernidade, tem inscrito na vivência humana (ou antes, a vivência humana tem inscrito no tempo atual?!) instabilidades e contradições, que reclamam transformações estruturais de comportamentos, mentalidades e valores, paradoxos que a tornam um fenómeno não só fascinante e desafiante, mas também algo imensamente complexo e difícil de entender.

Os sistemas económicos e socio-laborais caracterizam-se por uma série de processos de trabalho e tecnologias mais flexíveis e distendidos, que apelam a novas qualidades e perícias da parte da futura força de trabalho e daqueles que a educam, parecendo afirmar-se a adaptabilidade, a iniciativa e a originalidade, nos seus sentidos mais dinâmicos e criativos, marcas distintivas das futuras elites profissionais e técnicas. Os avanços na mobilidade, pela rotatividade e acessibilidade de transportes propiciaram a migração e miscigenação civilizacional, a diversidade cultural, religiosa e étnica, favorecendo uma pluralidade flutuante e constantemente mutável de sistemas culturais e de crenças que, não deixando de ser 'locais', se globalizam. Os saltos tecnológicos constantes fazem com que a comunicação seja (quase) ubíqua e instantânea, tornando-se as distâncias irrelevantes e o tempo comprimido e frenético, e como tal cada vez mais 'provocador' e valioso. A informação e as fontes de conhecimento e compreensão estão a difundir-se, permitindo não só a sua disseminação mais rápida, mais lata e '*democrática*', como a sua renovação e modernização permanentes. No reverso, as bases de conhecimento tradicionais e as certezas científicas especializadas tornam-se cada vez mais provisórias e frágeis, entrando em declínio os saberes universalizantes e totalmente abrangentes, conflitantes com as condições voláteis da pós-modernidade. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas, lançando inúmeros desafios culturais, ecológicos, sociológicos, éticos e cívicos, que exigem respostas que talvez não estejam contidas dentro de fórmulas já feitas.

A integração dos aspetos contextuais, fenomenológicos e ontológicos na interpretação da ação humana permitem, pela contemplação da subjetividade,

entendimentos interacionistas, holísticos e sistêmicos, mais ajustados à pluralidade, provisoriedade e complexidade da mundividência contemporânea.

O *Modo Complexo* do pensar foi, por isso, iluminador nesta investigação, pois procurando ser *multirreferencial*, não segue um estilo unidimensional, atomizado ou dualista, valorizando a pluralidade científica e social, tendendo a superar o parcelamento disciplinar do(s) saber(s). Sendo *dialógico* (e translógico) unifica a distinção e a conjunção, o lógico e o contraditório, distingue sem separar, associa sem reduzir, pois não despreza o simples, mas critica a simplificação, toma a simultaneidade da unidade e da multiplicidade, considerando que indivíduo e sociedade permanecem numa relação recursiva. Valoriza, assim, na ciência não apenas o abstrato, o racional, mas igualmente o vivido do quotidiano, o imaginário social, relacionando cada informação e cada conhecimento ao seu contexto e variáveis conjuntas, ao saber 'particular', fazendo o *senso comum, menos comum, mas (...) uma ciência tornada comum* (segundo Moscovici cit. por Oliveira, 2016, p. 111). Dignifica, por fim, uma relação recíproca entre o saber e o fazer do ser (o empírico, o lógico, e o racional), do sujeito transformado constantemente a partir da experiência em que está implicado e que ele faz, que se concebe enquanto se concretiza, em interação com os fenómenos que interpreta, mas que o faz também (*auto-eco-organizando*), num incessante "*por fazer*", uma intenção consciente de burilar a realidade, de participar no mundo e contribuir para ele.

Neste sentido, o empenhamento numa aprendizagem e progresso permanente, os processos de aprender-a-aprender, de pesquisa, de recolha e análise comprometida e crítica da realidade, tornam-se cruciais. Formar professores, neste *tempo e neste modo*, implica (pre)dispor-los para serem intérpretes críticos de situações e contextos em que se inserem e para assumirem um papel participativo na sua construção e transformação. Porque, segundo Hargreaves (1998, p. 12) "Os professores não são apenas aprendizes técnicos: são também aprendizes sociais", desafia a incrementar novas possibilidades de interação, de aprendizagem e de troca de conhecimentos com outros, de estabelecer culturas de colaboração e de (trans)formação perseverante. Para o autor, os profissionais desejáveis e que "têm maior probabilidade de prosperar num mundo pós-moderno são os que se caracterizam pela flexibilidade, adaptabilidade, criatividade, sentido de oportunidade, colaboração, aperfeiçoamento contínuo, orientação positiva para a resolução de problemas e empenhamento na maximização da sua capacidade de aprender sobre o seus ambientes, bem como sobre si próprios." (p.71).

Motivação e Intencionalidade(s)

No caso concreto da formação de professores, muito mal estamos nós formadores, se, além de continuarmos a fazer formação 'iluminada' pela investigação de carácter académico, a não fazemos, simultaneamente iluminada pela nossa própria prática refletida ou ajudada a refletir por outros, em processos interativos cada vez mais interdependentes.

(Vasconcelos, 2009b, p. 48)

Na asserção de Teresa Vasconcelos reconhecemos o derradeiro sentido deste trabalho, que nos animou a empreender um projeto que iluminasse os conhecimentos, valores, experiências e teorias pessoais que desenvolvemos, e desejamos fomentar com os que connosco se cruzam, nos processos formativos em educação de infância. No dizer de Flávia Vieira (2013), trata-se de *indagar a formação*, através do estudo, inovação e disseminação de práticas de produção de conhecimento relevante *sobre e para a formação*, desenvolvendo uma epistemologia praxeológica para a compreensão e avanço da profissão.

No percurso de vida pessoal e profissional, em intenso, desafiante e relativamente abreviado período de tempo, coube-nos a oportunidade privilegiada de ter transitado entre os três papéis fundamentais dos protagonistas deste projeto (estudante/futura profissional; educadora de infância/cooperante; formadora/supervisora de prática educativa), o que propiciou uma visão metamórfica, compósita e complexa das suas funções e potencialidades, e se tornou determinante na opção por uma abordagem que investisse no estreitamento da distância transaccional (Moore, 1993) dos agentes deste polígono formativo.

Este estudo insere-se, assim, numa trajetória profissional e num conjunto de interesses científicos mais abrangentes que emergiram de um continuum experiencial no âmbito da atividade como formadora de futuros educadores de infância, com a preocupação da identificação e melhoria de estratégias que visam a construção da aprendizagem profissional e, conseqüentemente, das práticas educativas na Educação de Infância, num permanente esforço de atualização e re-invenção pedagógica, equacionando o contributo das tecnologias digitais como ferramentas cognitivas e culturais de amplificação das oportunidades de formação (profissional) partilhada, numa dialética de inovação tecnológica e inovação pedagógica.

Na verdade, no plano das nossas intenções, desejámos, desde início, este projeto como uma oportunidade de metamorfose intelectual, amadurecimento profissional, e necessariamente, de resiliência emocional e espiritual. Enfim, um processo de “competencialização”, mais precisamente de *coevolução*, que servisse os nossos *objetivos pessoais* e os *interesses dos participantes*, permitindo-nos aprofundar perceções sobre o nosso foco de investigação: a construção de competências (profissionais) em educação de infância.

A implementação do processo de Bolonha - introduzindo alterações transversais na formação ao nível do ensino superior e modificações específicas no âmbito da formação de educadores e professores, visando globalmente a adoção de metodologias de ensino-aprendizagem mais ativas e cooperativas, que valorizem tanto os processos de natureza cognitiva como interpessoal, requerendo uma nova cultura de aprendizagem, interdependente da reconfiguração da orientação docente - constituiu-se para nós uma oportunidade estimulante para reconstruir conceções e práticas formativas e supervisivas.

Ambicionávamos no princípio, e por princípio, um projeto *experencial*, no acompanhamento do arranque de uma nova etapa no historial da formação de educadores, o grupo da primeira edição do Mestrado em Formação de Professores em Educação Pré-Escolar. Constituía ocasião de rever e renovar opções supervisivas, procurando dinamizar propostas de (trans)formação e promoção de competências profissionais crítico-reflexivas, problematizando a exploração de novas soluções tecnológicas, promotoras do trabalho cooperativo e da aprendizagem em rede, enquanto processo superviso de partilha de saberes, re/inovação de práticas e discursos pedagógicos, suporte à pesquisa em ação, orientados pela pilotagem do Sistema de Acompanhamento das Crianças. Almejávamos organizar um projeto com impacto nas nossas próprias conceções de formação e supervisão, mas que pudesse igualmente representar um contributo válido na experiência de (trans)formação que iríamos seguir com os agentes do processo, interrogando(-nos): Que potencialidades e constrangimentos emergem da dinamização de uma plataforma de aprendizagem online enquanto estratégia complementar de supervisão? Que contributos formativos podem ser apropriados pelos participantes na pilotagem e análise crítico-reflexiva do ciclo geral do S.A.C..e dos fundamentos que lhe são intrínsecos? Enfim, verdadeiramente o nosso desafio seria oferecer novos contributos ao campo científico da formação e supervisão de profissionais de educação de infância, sempre em reconstrução socio-histórica,

ampliando uma área de estudo em expansão, mas ainda incipiente, das práticas exploratórias de supervisão suportada em plataformas digitais de aprendizagem.

Enredo da Pesquisa

O **primeiro capítulo**, obedece a uma intenção mais abrangente e articuladora, de apresentar os três eixos principais que orientaram o estudo (Educação de Infância, Formação e Supervisão, Tecnologias Educativas).

Numa primeira secção, enquadram-se as perspetivas múltiplas que se têm reformulado sobre a infância e suas “reali(diversi)dades”, revisitando diferentes áreas de estudo que têm debatido e rebatido imagens “institucionalizadas” da infância e do atendimento e cuidados que se lhe destinam. Em consonância com uma visão das crianças como *capazes* de integração, comunicação e participação nos seus contextos, afirma-se a pertinência de uma presença “educ(uid)ativa”, que desconstrua uma conceção errónea, simplificadora e frequentemente antagónica do sentido profissional de cuidar e educar na infância, e se oriente para uma consciente atitude pedagógica de *acompanhamento*: responsiva, respeitadora e coconstrutiva que, na recetividade e mutualidade, estabeleça ligação ao pensar, ao sentir, ao decidir e ao agir das crianças, promovendo uma *pedagogia da iniciativa*, que possa tomar como projeto o próprio projeto do Outro, favorecer a auto-organização das crianças no fomento e desafio das suas curiosidades, aprendizagens, escolhas, decisões, compromissos e ações, harmonizando-as com o suporte e a intencionalidade do(s) adulto(s), sem ser intrusivo, mas entrosado.

Na segunda secção, para a sustentação da mentalidade curricular antes proposta, tomamos como fundamento o quadro concetual da Educação Experiencial (EDEX), pela sua (aparente) simplicidade na (real) complexidade da construção das relações pedagógicas e opções curriculares, alcançando o sistémico e o holístico, o local e total, aberto a uma pluralidade de estilos e estratégias, unificando o subjetivo e o objetivo, o coletivo e o individual. O movimento experiencial foca-se na reconstrução da experiência e dos significados que lhe são conferidos, supondo a capacidade empática do observador de (re)interpretar as vivências de outrém (e as suas próprias), retirando ilações para a ação responsiva. Na abordagem EDEX para a infância, significa estar-se sintonizado e atento às vivências das crianças nos seus diversos contextos de vida, interpretando continuamente a sua experiência interna e equacionando especialmente a

influência que o vivido no jardim de infância tem no seu percurso, atendendo e *inteligendo* as variáveis processuais de *bem-estar emocional* e *implicação*. A regulação da atividade da criança por estes limites é uma opção impregnada de uma intencionalidade educativa específica, que não visa subjugar-la, mas antes emancipá-la no pensamento e na ação, numa aprendizagem de vida democrática, equipando-a com um 'sistema' de hétero e autorreferenciação para a ação organizada, livre e exploratória, protegendo o direito à atividade de todas as crianças, sem ter que depender constantemente dos adultos para deliberar. O modelo teórico arquiteta-se no diálogo de saberes entre o erudito e o da vida quotidiana, resultando num roteiro de sabedoria prática, que potencia consistência e coerência ao pensar, fazer, dizer e avaliar do quotidiano pedagógico. As premissas deste modelo concetual-prático têm implicações incontornáveis numa construção curricular flexível e democrática, nomeadamente ao nível dos processos de planeamento, desenvolvimento e avaliação da prática educativa, que incluem a criança como co-decisor, como parceiro numa abordagem aberta, emergente e cíclica, que constantemente reinveste as aprendizagens alcançadas e refletidas numa avaliação 'co-formativa'.

Impôs-se assim, ainda nesta secção, o desafio de explicitar melhor a compreensão da avaliação na educação de infância, realçando os constrangimentos que a têm aprisionado a conceções convencionais e incongruentes com as suas finalidades e procedimentos avaliativos específicos. Propôs-se o confronto interrogativo entre o que se faz e o que se pretendia que fosse feito, em especial ao nível dos processos formativos (inicial e contínuo), procurando um entendimento crítico, consciente e explícito da especificidade da atuação avaliativa na infância, em especial do seu carácter compreensivo, contínuo, e 'comunicante', agilizado em instrumentos e procedimentos que articulem a observação e a documentação, sustentem o planeamento e a negociação, permitam a 'visibilidade' e socialização dos diversos saberes construídos (por crianças e profissionais/adultos). Esse processo de *conscientização*, que poderá ser simultaneamente informativo e transformativo, foi neste projeto estruturado pela pilotagem da implementação do ciclo geral de avaliação do SAC, que conduziu a uma aprendizagem e experimentação profissional sistemática e monitorizada da sua contextualização na ação.

Na terceira secção, tomou assim oportunidade a discussão da natureza, processos e propósitos da aprendizagem profissional dos educadores de infância, clarificando que também a noção de desenvolvimento profissional se encontra em

reconstrução, pela decomposição da lógica linear, hierárquica e invariante da tradição psicologizante desenvolvimentista estruturalista, desafiada por perspectivas epistemológicas complexas e socioconstrutivistas-sistêmicas, que assumem os profissionais como “poderosos aprendentes”, que exigem envolvimento e responsabilização no processo formativo, como *sujeitos de aprendizagem* a quem pertencem reflexões e decisões sobre o(s) sentido(s) e modos da sua própria atuação, atribuindo-lhes pertinência, utilidade e exequibilidade, na mobilização para a solução situada e adequada de problemas, suscitando bem estar e realização, percepções de competência e, assim, fomentando a sua *agência profissional*. A construção de teorias práticas “localmente válidas e socialmente úteis”, que permitam ponderar decisões concetual e eticamente ajustadas aos interesses de todos quantos nelas participam, configuradas a partir da compreensão das especificidades das situações educativas, torna-se assim um imperativo formativo, orientado para uma ideia de *competencialização*, isto é, para a capacidade de construção de conhecimento, de aprendizagem, enraizada nas práticas sociais específicas em torno do *sistema de atividade* que constitui a profissão. Recuse-se, contudo, a ideia de que este é um processo solitário e independente. Ao contrário, assenta em ensaios “sociocognitivos”, sancionados progressivamente nas práticas do coletivo que as in/valida, crítica e solidariamente, elaborando afinidades concetuais e metodológicas que construam trajetos participativos de descoberta cooperada da identidade, conhecimento e cultura profissional. Trata-se, portanto, de promover um modo particular de relação dos profissionais com o saber, relação atuante, reflexiva e apropriadora, que exige “ensaios reflexivos” em cenários formativos *realistas* e abordagens de *experencialismo crítico partilhado*. Considera-se enfim, que a formação inicial e, especialmente, a prática pedagógica supervisionada (podendo desencadear até processos *contíguos* de formação de profissionais ‘de carreira’), são uma oportunidade primordial para a sua *incubação*. A Supervisão Pedagógica é, finalmente, problematizada, como a instância privilegiada de *acompanhamento profissional*: compreensivo, interrogativo, fertilizador, apoiante, emancipatório; que torne a atuação profissional mais consciente, deliberada, colaborativa, sensível à incerteza e suscetível à mudança, inscrevendo dispositivos permanentes de (re)inovação cultural e profissional, com intuito de análise e regulação coletiva das práticas, co-formação, (re)formulação de melhorias na oferta educativa, que instituem a ação e ultrapassem a simples rétorica. Recupera-se a proposta de uma *supervisão sinérgica*, que possa ainda potenciar-se pela *cibernética*, e equacionamos, no âmago das transformações socioculturais da pós-modernidade pelas tecnologias, a

incorporação das metamorfoses tecnológico-formativas no conceito e suas práticas, propondo como “ecologia formativa” uma *blended supervisão*, que mescle e harmonize clássicas estratégias presenciais com as virtualidades de estratégias supervisivas online.

O **segundo capítulo** do trabalho retoma o constructo de *competência(lização)*, procurando a sua clarificação concetual e multirreferenciação. Admitindo a nebulosidade teórica que o envolve, que leva a considerá-lo, frequentemente, ainda pouco estabilizado (ou “fenómeno da moda”) no plano científico, dada a diversidade de agentes, contextos e interesses que operam com a sua polissemia e versatilidade, no entendimento da apropriação do termo. Percorremos, assim, as origens dos seus significados ambivalentes, a diversidade de enfoques epistemológicos e a sua influência no conceito, a multiplicidade de autores e definições de referência que procuraram ‘fixá-lo’, a coexistência implícita de elementos distintivos que como ‘feixes dinâmicos’ a constituem, as potencialidades de assumir o constructo como um referencial de “navegabilidade na complexidade” das experiências formativas, assim como as principais críticas e oposições que se assomam na discussão da sua pertinência e apropriação.

O **terceiro capítulo** incide nas marcas da tecnologia contemporânea e respetivas transformações estruturais nas interações que os sujeitos estabelecem entre si e na sua forma de ver e vivenciar o mundo, pela capacidade de ampliação, disseminação e penetração da informação e do conhecimento em múltiplas vertentes da sociedade moderna. Sendo a penetração das tecnologias digitais transversal aos mais diversos âmbitos da atividade humana, também a área da educação tem vindo a ser desafiada a repensar os processos de ensinar e aprender, dada a emergência de uma cultura do conhecimento, cada vez mais diversificado, ampliando as exigências de aprendizagem, seja na perspetiva cognitiva ou social. Focalizando, sobretudo, nas instituições do ensino superior, enquanto entidades determinantes na investigação e disseminação do(s) saber(es), da inovação e do progresso intelectual e coletivo, analisamos o impacto da cultura digital na reconfiguração do (des)empenho e das funções pedagógicas dos formadores e dos formandos, problematizando as exigências e resistências à sua implementação.

O **quarto capítulo** inaugura a apresentação empírica do estudo, procurando enquadrar e legitimar os critérios e as opções metodológicas que o presidiram. Apresentam-se os fundamentos da opção paradigmática “emergente” que configura a pesquisa, justificando uma atitude científica aberta, crítica e negociada, que se verteu em escolhas metodológicas e procedimentais flexíveis e adaptativas, como o estudo de

caso, netnográfico, em modo de investigação-ação, com um 'compósito' de engenhos informativos técnico-instrumentais que se desejou 'cri-ativo' na recolha e tratamento dos dados. Cada uma destas escolhas foi sustentada em consistente revisão e confrontação teórica, sem atenuar o seu "atrevimento" científico, nas 'margens' do risco, da provisoriedade e da exigência de constante adequação das intenções, questões e intervenções metodológicas.

No **quinto capítulo** explanam-se os dados colhidos e a sua leitura analítico-interpretativa, procurando documentar tanto as dimensões processuais como de resultados alcançados no percurso investigativo. Desejou-se o seu entendimento narrativo, interligado e consistente, apesar de não optarmos por um critério cronológico restrito, propondo antes uma visão *fasciculada* e tematizada a partir dos três veios fundamentais emergentes do estudo, preenchidos por tópicos diversos, que julgamos apresentarem de um modo integrado os *contornos, transtornos e retornos* do projeto encetado.

Finalizam este trabalho, as **notas de (in)acabamento**, que assumem nos seus limites e incompletudes ocasiões de reconstrução e continuidade dos processos de aprendizagem, entreabrindo nas suas constatações oportunidades de contínuo (des)envolvimento científico.

CAPÍTULO 1

OBVIAR O ÓBVIO NA INFÂNCIA

Capítulo I – Obviar o óbvio na infância

(...) o conceito de infância, contrariamente ao que se passa ao nível do senso comum, está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogénea e de significado óbvio.

(Pinto, 1997, p.63)

1.1 – Perspetivas *translógicas* sobre as Crianças e as Pedagogias

1.1.1 – Debates em torno da visão minoritária e menorizante das crianças

Os debates internacionais e nacionais, no dealbar do século, têm apresentado um novo horizonte conceptual sobre a infância, matizado por contribuições de diversas áreas de estudo, tornando mais plural o entendimento em torno das crianças, da sua aprendizagem e dos contextos a si destinados.

Esta sustentação pluridisciplinar tem gerado um debate dinâmico, problematizador dos discursos dominantes e das *grandes narrativas* (Lyotard, 1984 cit. por Yelland, 2005, p.2), infiltrando perspetivas pós-modernas mais fluídas e orgânicas nas concepções e práticas de acompanhamento das crianças, e permitido distender o carácter restritivo que a compreensão da infância recebeu, durante longo tempo, assente em lógicas de normatividade.

Como aponta Vasconcelos (2009a, 2012), as crianças, as infâncias e a(s) pedagogia(s) exigem hoje o *cruzamento de fronteiras epistemológicas*, elucidando-se através de coordenadas múltiplas que advém da antropologia, da história, da filosofia, articuladas com as contribuições da psicologia sócio-histórico-cultural, da sociologia (da infância), das neurociências e pediatria, da pedagogia e didática, entre outras, representando um extraordinário desenvolvimento do conhecimento sobre a infância(s) e seus contextos de vida, robustecendo e justificando uma área científica por direito próprio – os estudos da criança – que procura expandir, diversificar, complexificar e relativizar a nossa visão (Tomás & Portugal, 2015), desconstruindo a aparente naturalidade que caracteriza e encobre a infância (M. Sarmento, 2004).

Esta é uma área científica que assume o desafio contemporâneo de se tornar não apenas um campo legítimo, mas sobretudo influente na produção de conhecimento sobre (e com) as crianças, e por consequência, “fundante de uma renovada reflexividade institucional sobre a infância” com incidência nas políticas públicas e educativas, na formação de profissionais de educação e na fundamentação da intencionalidade educativa nas escolas e nas creches (M. Sarmiento, 2013, p. 14).

O desafio tem consistido em (re)considerar a infância, o desenvolvimento e o atendimento como “situado” (Burman, 2001), colocando ênfase nas variáveis contextuais, nomeadamente sociais, históricas, político-económicas e culturais, relevando a diversidade que essas mesmas condições operam na existência das crianças, na sua compreensão e acompanhamento.

Nas sociedades ocidentais contemporâneas cada vez mais permeáveis à transfusão cultural gerada pela globalização, tendente a uma miscenização de referências mas também à decorrente padronização de tendências e vivências, exercendo (paradoxalmente) uma *uniculturalidade empobrecedora* (Kagan, 2001 cit. por Coelho, 2007), vão sobressaindo revalorizados os aspetos originais e distintivos dos fenómenos sociais constituintes da diversidade das culturas, que exigem um compromisso respeitador, de constante interpretação e apropriação dos componentes socioculturais das comunidades de pertença das crianças.

Esta foi uma das premissas desconstrucionistas introduzida recentemente nas investigações produzidas no foro da psicologia do desenvolvimento, que permitiram reconhecer uma *miopia académica* (Woodhead, 1999) latente nos estudos desenvolvidos desde o final do século XIX, sustentados numa “neutralidade laboratorial” que negligenciou particularidades contextuais de natureza diversa (étnica, religiosa, de género, etc.), em busca da absolutização de etapas desenvolvimentais tão individualizadas quanto universais.

Reconhecidamente, no século XX, a psicologia do desenvolvimento que estabeleceu a base do estudo científico das crianças pequenas, investigando níveis médios de desenvolvimento para crianças das várias idades, foi a área disciplinar com maior influência nos currículos para a primeira infância, desenvolvendo a convicção de que os programas para crianças deveriam ter uma base desenvolvimental, e assim, uma pedagogia adaptada a cada etapa genética/ etária, consistente com visões maturacionistas, psicanalíticas ou construtivistas, influenciadas por uma leitura

racionalista do ser humano, que resultariam numa pedagogia racionalmente orientada (Spodeck & Brown, 1998).

Na verdade, a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem afirmou-se pela primazia concedida à criança, quase inédita na época, considerando-a objeto de estudo de construções teóricas que visavam descrever e explicar o seu crescimento, em *roteiros desenvolvimentais* (Portugal, 2009a), que se constituíam em bases científicas aplicáveis e idênticas para todas as crianças, enformando princípios educativos que enquadraram inúmeras práticas de cuidados e pedagógicas, numa busca de orientação sobre como proteger e promover o desenvolvimento. Como afirmou Woodhead: "normative theories are too easily converted into prescriptions about children's 'needs', about the developmental 'appropriateness' of learning experiences or about the 'effectiveness' of parenting techniques" (1999, p.6).

Dalhberg, Moss e Pence alertam, contudo, para "uma espécie de mapa abstracto estendido sobre o território real do desenvolvimento e educação das crianças" (2003, p.36), que nos tem supostamente orientado no reconhecimento da distância que cada criança apresenta das normas cartografadas nesses mapas, indiferentes às suas existências concretas.

Esta conceção prescritiva instituiu a crença numa criança "protótipo", *científica*, segundo os autores, padronizável a partir de critérios de normalidade, cujos estádios evolutivos se sucedem numa ascensão qualitativa gradual, desde a incompletude à maturidade, da imperfeição à capacidade, subordinada à ideia da adultez como estado referencial de desenvolvimento pleno. Uma ideia implícita de incompetência e dependência – segundo Dahlberg et al. (2007, p. 38) "'poor' child – weak, incompetent, dependent and privatized" - que subordinou o entendimento da infância a quadros interpretativos adultocêntricos, *paternalistas* (Burman, 2001), focados sobretudo nos processos internos e individuais de evolução biológica, desvinculados dos sistemas sociais, culturais e mesmo históricos que os configuram, colocando-a como etapa pré-social e/ou pré-racional (Soto, 2012), uma fase transitória de estádios sequenciais e preparatórios da integração na vida social da ordem adulta – "theoretical systems viewed development as lawful, and with minor adjustments, the same for everyone, everywhere across time." (Walsh, 2005, p. 43).

Os esforços da psicologia evolutiva centraram-se na descrição de mecanismos e processos de aquisição de padrões cognitivos e comportamentais socialmente esperados, como refere Woodhead (2005, p. 85):

The singular 'child' has been the starting point and a major goal has been to identify universal features of growth and change, for example, through detailed accounts of stages of physical, mental, social and moral development associated with Piaget, Kohlberg, Erikson and other leading theorists.

Todavia, como contrapõe o mesmo autor, esta *ortodoxia* do desenvolvimento infantil reveste-se de limitações – "(...) requires looking beyond dominant, universalised perceptions of normality. A small number of cross-cultural studies went some way to offering an antidote to the de-contextualisation, idealisation, normalisation of particular child development practices". A partir dos contributos dos estudos transculturais estes fundamentos passaram a ser percebidos como *culturalmente determinados*, definidos a partir de um horizonte ocidental minoritário (euro-americano) – "it represents the cultural white, western, middle class, masculine subjectivity of the mid twentieth century." (Burman, 2001, p. 5), impugnando a compreensão do desenvolvimento como fenómeno monocultural.

Dahlberg, Moss e Pence apontam mesmo para uma psicologia cativa da cultura que a produziu, porém, produtora de uma *globalização da infância*, difundida através de um modelo geral e universalista de desenvolvimento, operacionalizado e disseminado em currículos "one-size fits all", que se instituíram como *tecnologias de normalização*, subestimando diversas e reais capacidades das crianças, suas famílias e comunidades (2007).

O debate e rebate destes "regimes de normalidade" uniformizadores, tem-se feito pela abertura do campo disciplinar a abordagens sócio-histórico-culturais, sistémicas e complexas, que perspetivam o desenvolvimento como um fenómeno sócio-ecológico, (multi)cultural, e contingente, Gaile Cannella afirma mesmo que o trabalho desenvolvido entendida a sua historicidade e 'contextualidade'. neste campo desde o final da década de 90, e mais afirmativamente a partir de 2000, desafia a uma viragem: "challenges truth orientations, turns the 'world upside down', and reexamines notions of diversity, equity, and power in the conceptualization of child, family, and notions of care and education, as well as constructions of professional expertise." (2002, p.17).

A partir destas disposições crítico-analíticas, que procuram romper o “óbvio” e desinstalar concepções e agendas incrustadas, emergem novos discursos que orientam novas intenções e ações mais inclusivas, que reforçam a compreensão da relevância do *sentido de pertença* (“*relatedness*”), e do reconhecimento das crianças como participantes íntegros, efetivos, ativos e singulares (“*uniqueness*”), desde que nascem, nos sistemas sociais diversos (família(s), vizinhança(s), escola(s), grupo(s) comunitário(s),...) dos quais não somente recebem influência, como também influenciam (Broffenbrenner, 1979; Rogoff, 1995, 2003), formando as suas identidades em elos de interdependências e redes comunicacionais, que negociam e produzem significados “locais”, que implicam diferentes possibilidades de atribuir sentido ao mundo e de agir (nele) socialmente (Gergen, 2009; M. Sarmento, 2004).

1.1.2 – Perspetivas múltiplas para a(s) infância(s): um prisma translógico e postdisciplinar

Estas *perspetivas múltiplas* de infâncias, de famílias e de culturas afastam-se de certezas claras, e convivem com as tensões depostas pelos modelos unitários (Vasconcelos, 2009a, p.30). Num intuito de pluralização de lógicas, abrem a discussão e propiciam o envolvimento de diversos parceiros em posturas de questionamento, diálogo e reflexão conjunta, alargada e participada, “engaged in relationship with others in meaning making rather than truth finding” (Dahlberg et al., 2007, p.23).

A tónica acentua a desinstalação das nossas próprias tradições e convenções sociais, através da reconstrução e proposição de novas e heterogéneas conceções, discursos e gramáticas de ação, mais respeitadores “of individual as decentered, contingent, heterogeneous and fluid” (p.23), num esforço dialógico e translógico (Morin, 1990, p.22) de compreensão e integração da imprevisibilidade, diversidade e complexidade humana – “...towards formulating more genuinely interpersonal and intersubjective approaches to development and education.” (Burman, 2001, p.15).

A modernização e a globalização estão a criar um mundo cada vez mais diversificado e interligado, e para o entender e nele participar, os indivíduos necessitam de competências mais complexas e múltiplas. A superação de visões atomizadas e desarticuladas por perspetivas interaccionistas e holísticas traduz-se igualmente no

modo de perspetivar a globalidade do desenvolvimento enquanto processo multidimensional e conexo.

A prevalência de um paralelismo psicológico que separou as esferas intelectuais-cognitivas, afetivo-emocionais, expressivo-motoras, etc., chegando mesmo a opô-las ou hierarquizá-las, confronta-se presentemente com contributos da investigação que reordenam a nossa compreensão, evidenciando como “funcionam as mais das vezes em perfeita harmonia, combinando os seus modos diferentes de saber para guiar-nos através do mundo.” (Goleman, 1997, p. 26).

Nesta ótica, o desenvolvimento e a aprendizagem, entendidos como processos inextricáveis e interativos, suportam-se na cognição perspetivando-a de modo amplo e multifacetado, suplantando a ideia clássica de “inteligência inata, geral e única”, e alicerçando-se num quadro muito mais rico e diverso das capacidades e do potencial de êxito de uma criança (Gardner, 1995; Goleman, 1997).

Transpondo o conceito padrão de inteligência (tipificada como lógico-dedutiva, vertida em aptidões numéricas, verbais e lógicas), sublinham-se à luz destes contributos, a relevância da emoção e da cognição afectiva nos esquemas de pensamento, pois segundo Damásio (cit. por Goleman, 1997) o cérebro emocional está tão envolvido no raciocínio como o cérebro racional, numa constante dança do sentimento e do pensamento, conferindo uma renovada importância às emoções na racionalidade - “O intelecto não pode funcionar no seu melhor sem a inteligência emocional” (p. 49). Admitir estas premissas é, igualmente, admitir a ênfase da *diversidade interior* que dá sentido, propósito e orientação à vida de cada qual; os processamentos interiores de constantes tensões e (re)equilíbrios, a forma única como as crianças estruturam as suas percepções e interpretações, e que, não sendo tão límpidas e evidentes como se possa pensar, influenciam a maneira de estar no mundo, de se relacionar, de comunicar, de aprender e de se desenvolver (Kickbusch, 2012).

Ainda dentro de quadros teóricos holísticos e integradores, destaca-se a *teoria das inteligências múltiplas* como uma outra moldura conceptual que refuta o tipo monolítico de inteligência e converge para a ideia de pluralidade, sugerindo um amplo espectro de talentos humanos¹ que “podem ser ativados para processar informações,

¹ A proposta teórica de Howard Gardner começou por elencar 7 variedades de inteligências, nomeadamente a verbal-linguística, lógico-matemática, espacial, cinestésica, musical, interpessoal e intrapessoal. As investigações de Gardner sobre esta multiplicidade continuam a

solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa determinada cultura” (Gardner, 1995). Segundo esta linha de estudos, há um conjunto muito mais variado de expressões de inteligência do que comumente se considerou, cujo potencial pode ser expandido (ou limitado) por fatores experienciais, culturais ou motivacionais que envolvem as condições biopsicológicas intrínsecas da pessoa. Qualquer indivíduo possui todas estas vertentes de aptidão, apresentando todavia maior potencial numa ou duas delas, podendo ainda assim modificar e maximizar qualquer delas a partir das oportunidades, decisões, criatividade e valorização sociocultural envolvente, desabrochando e realizando o seu *potencial único*. Apresentando-se controversa e sem reunir consensos, esta proposta realça-se pela ênfase dada à heterogeneidade e por desafiar o hábito nivelador com que frequentemente a sociedade, e tendencialmente as escolas, acentuam os défices em vez dos pontos fortes e tolhem e menosprezam a diversidade de manifestações inteligentes.

Entre outros dados, sustentam empiricamente este quadro, algumas pesquisas recentes sobre imagens do funcionamento cerebral que evidenciam que o sistema nervoso é altamente diferenciado, existindo áreas no cérebro humano que processam diferentes tipos de informação em setores ou centros neuronais específicos e in(ter)dependentes.

O conhecimento acerca do comportamento humano tem sido exponenciado pelo desenvolvimento de inúmeras tecnologias não invasivas que tornaram acessível a fisiologia interna cerebral, reconhecendo ondas elétricas e magnéticas, bem como alterações bioquímicas na atividade do sistema nervoso (Rato & Castro-Caldas, 2010). Esse exponencial conhecimento tem fortalecido a área de investigação conhecida hoje como neurociências, desenvolvendo inúmeros estudos desafiadores sobre o assunto, confrontando amiúde crenças estabelecidas, através de informação crítica sobre como o cérebro acolhe e processa comportamentos.

Tem sido esse o aporte trazido e valorizado pela área da educação, não obstante algum cepticismo e advertências de investigadores (Bruer, 1997, Mason, 2009 cit. por Seixas, 2014) quanto à contribuição que a neurobiologia pode efetivamente oferecer à teoria da educação, recomendando prudência e ponderação, sobretudo na transposição de um campo científico para o outro, evitando incorrer em generalizações e correspondências simplistas, interpretações abusivas e incorretas, disseminação de

evoluir, tendo sido mais recentemente incluída a inteligência naturalista, mantendo-se a discussão sobre a possibilidade da inteligência espiritual ou existencial.

“neuromitos” e equívocos que não diferenciam dados científicos de especulações (Rato & Castro-Caldas, 2010). Será necessário, com sentido crítico, ter presente que a neurobiologia tem uma finalidade descritiva (e não normativa) e estuda funções cognitivas isoladas, não analisa o sistema nervoso a funcionar como um todo envolto em interações de diversos níveis, centrando-se em fatores físico-biológicos, relegando outras variáveis mais abrangentes, como as dinâmicas de sala, escola, comunidade ou mesmo políticas (Seixas, 2014).

Deste interesse crescente decorrem inúmeros projetos que pretendem desenvolver com rigor estas pontes científicas (bilateralmente²), e tornar a investigação disponível ao público em geral, a decisores e agentes educativos. O relatório da OCDE “*Understanding the Brain: the birth of a learning science*” é uma evidência desse duplo esforço de “desmitificação” de soluções rápidas e prescritivas – “It offers no glib solutions nor does it claim that brain-based learning is a panacea.” – e de aproximação promissora às ciências neurocognitivas – “the education community has started to realise that *understanding the brain*” can help to open new pathways to improve educational research, policies and practice.” (2007, p.2).

São assim inegáveis as possibilidades de articulação, e a riqueza que esta transdisciplinaridade oferece na intensificação da compreensão acerca das possibilidades dos processos experienciais e de aprendizagem modificarem a organização funcional e estrutural do cérebro.

Para o quadro interpretativo da infância há que salientar, conforme fez Gabriela Portugal (2009a, p. 37), que as investigações da neurobiologia têm permitido alcançar “maior profundidade na forma como se encara a importância das primeiras experiências de vida”. A crucialidade desta etapa foi afirmada também por Shonkoff e Phillips, sublinhando o paradoxo da sua potencialidade e longevidade no reverso da sua vulnerabilidade: “development in the early years is both highly robust and highly vulnerable”. (2000, p.4).

Na verdade, tem-se assistido a uma progressiva clarificação das etapas e processos de construção cerebral que ocorrem durante o crescimento³, mesmo desde o

² Segundo Mason (cit.por Seixas, 2014) a articulação estabelecida entre as duas áreas científicas deverá ter duas vias – two way path – devendo o campo de estudos educacionais receber contributos, mas também sugerir aspetos a serem investigados e teorias ou modelos a serem escrutinados pela neurociência.

³ A sinaptogénese é extraordinariamente densa nos três primeiros anos de vida, incluindo na etapa de gestação, e essa rapidez e densidade neuronal mantém-se aproximadamente até cerca

período pré-natal, estando hoje patente que a génese e proliferação neurológica é intensíssima nestas fases, e de certo modo fundacional, edificando-se muitas das competências futuras nestes precoces alicerces neurológicos, como apontam Shonkoff e Phillips: "From birth to age 5, children rapidly develop foundational capabilities on which subsequent development builds". (2000, p.5).

Fatores biogenéticos, aceites há muito como herança determinante, não são, contudo, exclusivos na produção neuronal humana, revelando diversos estudos recentes que as condições ambientais confluem igualmente para a formação do circuito cerebral, pois as experiências aí obtidas determinam quais os genes que se expressam, como e quando, acrescentando gradualmente especificidade e complexidade à vasta rede de conexões (Siegel, 2005). Na mesma linha, Gabriela Portugal sublinhou a ação inseparável e altamente interativa entre genética e ambiente, afirmando que "a evolução equipou o ser humano com um 'cérebro ecológico', dependente ao longo da vida do contexto de desenvolvimento" (2009c, p. 274). Porque o cérebro humano, na sua formação, é muito sensível a ocorrências nos planos interpessoal e intrapessoal, Schore designou-o mesmo "experience-dependent" e afirmou: "(...) early postnatal development represents an experiential shaping of genetic potential." (2016, p. 16).

Há que reconhecer que a diversidade de expectativas e práticas culturais que enformam os cuidados na infância não permite definir "uma única forma correta de promover um bom desenvolvimento", conforme esclareceu Portugal, uma vez que inúmeras variáveis sociais, culturais e emocionais concorrem para a heterogeneidade destas práticas, existindo muitas formas socialmente organizadas, e igualmente apropriadas, de cultivar competências e atitudes (2009c, p. 274-275).

Porém, tem sido possível concluir, também, que a qualidade dessas experiências não é inócua, pois influencia a qualidade do impacto desenvolvimental. Em especial, circunstâncias negligentes, de tensão e ansiedade, ou de privação interagem perniciosamente no neurodesenvolvimento, uma vez que a vivência disfuncional suscita níveis demasiado elevados de stress, que tornando-se crónicos se tornam igualmente tóxicos e, por conseguinte, lesivos. Por sua vez, ambientes de maior sintonia e reciprocidade potenciam modelos de comportamento esperado, que oferecem equilíbrios neuroquímicos e padrões de conexões neurais mais sustentados, e inclusivamente

dos 10 anos de idade, ocorrendo a partir daí a "poda" das sinapses "desvitalizadas" por desuso ou stress tóxico, o robustecimento das permanentes e o constante estabelecimento de conexões celulares que se manterão ativas ao longo da vida.

capacidades mais consistentes de resiliência e superação perante dificuldades. De acordo com Seixas (2014), ao longo do tempo, a estrutura física e o perfil neuroquímico do cérebro do bebê, acaba por se tornar um reflexo das respostas sensíveis e adequadas dos seus cuidadores de referência. Por essa razão, Shonkoff e Phillips denominaram essas figuras referenciais de “ingredientes ativos” da influência ambiental durante a infância (2000, p.7). Gabriela Portugal corrobora a ideia, explicitando que uma vinculação segura e estimulante parece ter “uma função biologicamente protetora” de imunização ao stress, não traduzindo somente conforto e prazer para a criança (2009a, p. 47).

Não se distorça, contudo, a ideia de interatividade e reciprocidade das relações precoces, com a de aceleração ou programação, por via da difundida ideia de “estimulação”. Uma interpretação abusiva da “neuroeducação”, concebida como “an approach concerned with ‘brain-based methods’ for accelerating movement and achievement in children” (Robson, 2012, p. 68), tem sido promovida com excessivo otimismo pelos media ou mesmo pela indústria dos brinquedos e materiais de estimulação de aprendizagens precoces, alargando-se mesmo, por vezes, a pais e profissionais das diversas respostas institucionais para a infância, aceitando a estimulação do desenvolvimento cerebral (e temendo o seu “retardamento”), como uma solução instrumental de modelação e antecipação comportamental, procurando expor as crianças a *estímulos e oportunidades* de neurogénese precoce, numa euforia de “quanto mais e mais cedo, melhor”. Jerome Kagan (1998, cit. por Penn, 2014: 93), critica mesmo uma filosofia “waste not, want not” que alimenta uma visão determinista do desenvolvimento, censurando-a: “Psychological determinists have assumed that every kiss, every lullaby, or scolding alters a child’s brain in ways that will influence his future. But if slight changes in synapses (...) are without functional consequences, then every smile at an infant is not to be viewed as a bank deposit accumulating psychological dividends.”

A inclusão dos fundamentos neurobiológicos da aprendizagem na infância, na formação e intervenção educativa dos profissionais, será enriquecedora para a construção de uma visão holística bio-psico-social dos cuidados e da educação, e na valorização desta etapa como um período recetivo de intenso desenvolvimento, pleno de desafios e possibilidades, mas não deverá conduzir a extrapolações que levem a esperar das neurociências mensagens que apontem estratégias concretas que *funcionem* nas práticas pedagógicas, pois “As neurociências podem informar a educação, mas não

explicá-la ou fornecer prescrições, receitas que garantam resultados.” (Guerra, 2011, p. 5).

1.1.3 – *Acompanhamento* - desafio da presença educ(uid)ativa⁴

Nesta linha, importa afirmar que os cuidados e a educação não são processos dissociados ou sequer hierarquizados entre si. Ambos concorrem para a criação de “context of close and dependable relationships that provide love and nurturance, security, responsive interaction, and encouragement for exploration” (Shonkoff & Phillips, 2000, p. 389). Depreendemos, assim, a estreita relação entre as interações íntimas seguras/ securizantes e o desenvolvimento intelectual, assumindo que estas interações precoces, reciprocamente gratificantes, são requisitos essenciais para o desenvolvimento de cérebros saudáveis, de sistemas de gestão de stress, de apoios do sentido exploratório ‘congénito’ do ser humano, na abertura para a aprendizagem.

Esta ‘cumplicidade desenvolvimental’ é ainda reforçada quando inserida numa relação contínua entre uma criança e um adulto que reage à individualidade ímpar e própria da criança, conforme aponta o “Innocenti Report Card n.º 8 - A transição dos cuidados na infância”, da UNICEF (2008), em que é dado destaque a algumas destas ideias nucleares, e ao seu impacto na compreensão e nas práticas de atendimento precoce.

O mesmo relatório corrobora que a partir do prisma das neurociências tem sido possível confirmar e explicar “engrenagens” que a ciência social e a experiência comum já vinham sustentando, nomeadamente que “os esforços meramente didáticos – destinados a desenvolver as capacidades cognitivas da criança – podem prejudicar o que procuram promover, se as necessidades emocionais forem negligenciadas”. (p.6). Uma profunda atenção às janelas de oportunidade de aprendizagens das crianças⁵, no

⁴ Na expressão procurámos traduzir/incorporar a ideia introduzida por Caldwell (1989), cunhando o termo ‘*educare*’, como contração num só de dois elementos distintos, mas complementares ‘education’ e ‘care’, assumindo que as dimensões relativas à educação e aos cuidados deverão ser compreendidas como indissociáveis e integradas.

⁵ As janelas de oportunidade recebem também o nome de *períodos sensíveis* e são uma outra noção referencial das neurociências que aponta para a existência de períodos mais favoráveis ao amadurecimento de certas funções, pela maior ‘maleabilidade’ das vias neuronais. Paradoxalmente, esta noção ao parecer evidenciar alguma “irreversibilidade”, reforça justamente a faceta de *plasticidade* cerebral, não só pelas construções diferenciadas que os diversos períodos sensíveis potenciados permitem, mas igualmente porque o cérebro continua apto a desenvolver essas “aprendizagens críticas” noutras oportunidades, dependendo dos reforços e condições.

respeito permanente pelas suas necessidades multidimensionais e ritmos evolutivos individuais, 'nutrindo' o sentido crescente de competência e emancipação que as crianças desenvolvem nas suas descobertas, no seio de relações (des)envolventes, "provides a strong powerful alternative to the commonly held sense of caring as little more than gentle smiles and warm hugs" (Goldstein, 1998, p. 257).

Tomamos a provocação da autora Lisa Goldstein, desde logo pelo sugestivo título do seu artigo (More Than Gentle Smiles and Warm Hugs: Applying the Ethic of Care to Early Childhood Education)⁶, para extravasarmos uma conceção demasiado restritiva dos cuidados, em especial na sua interseção com a educação.

Na educação de infância, a fragmentação entre funções assistenciais e funções educativas tem razões histórico-políticas, socio-profissionais, culturais, entre outras, que Cardona (1997, 2008), Magalhães (1997), Oliveira-Formosinho (2000), Vilarinho (2000), Vasconcelos (2009a), Ferreira e Mota (2014) escrutinaram, e dado o carácter abrangente destas considerações nos abstermos de aprofundar. Todavia a conciliação (ou não) do antagonismo tantas vezes colocado entre os cuidados primários e a intervenção educativa, foi uma das marcas das discussões em torno da profissionalidade específica da educação de infância.

A natureza profundamente interativa e relacional do exercício da profissionalidade dos educadores de infância, especialmente destacada por Júlia Oliveira-Formosinho (2000) coloca-a como uma *profissão do desenvolvimento humano*, em que o contacto interpessoal direto e prolongado é "o meio e parte significativa" do próprio conteúdo do desempenho profissional (Formosinho, Machado, Oliveira-Formosinho, 2010). Acentua esta especificidade a própria natureza da etapa desenvolvimental, uma vez que a infância se inscreve num período peculiar (estruturante e dinâmico) de rápidas e diversas transformações, com uma inerente vulnerabilidade, até mesmo pela sua dependência biopsicológica de adultos que supram as suas necessidades físicas, cognitivas, sócio-morais e afetivo-emocionais, estendendo e diversificando os papéis e funções assumidos pelos educadores.

Enquanto *prática social* (Formosinho et al., 2010) de carácter holístico, incerto e ambíguo, porque contingente e dependente da volição, emoção e cognição dos seus

⁶ A data do artigo em questão (1998) é reveladora de que esta não é uma questão recente nos debates da educação de infância, pese embora a sua (provocadora) atualidade.

interlocutores, ela constrói-se na *intersubjectividade*, o que não permite separar nitidamente a componente intelectual da componente relacional.

É neste sentido que Goldstein (1998) interpela a uma (re)significação do sentido profissional de cuidar na infância, contestando a concepção errónea e simplificadora associada genericamente à emotividade, traços de personalidade ou temperamento, que perpetua “the hegemony of nice”, expressão que a autora toma de Beth Swadener (1992), e que diz obscurecer dimensões mais complexas desta interação. Segundo a autora, esta visão redutora torna-se prejudicial à profissionalidade dos educadores, podendo até ser julgados como menos perspicazes e credíveis do que outros docentes dos demais níveis educativos, com quem, sem perder especificidade, têm que se posicionar a par, numa aculturação mútua, sem esvaziamento concetual e consequente banalização das atitudes cuidativas, sujeitando-se “to becoming more of a platitude than a professional stance”.

Nesta tensão, será também necessário considerar que os cuidados não se podem reduzir a ‘rotinas ordinárias’⁷, seriadas num esquema temporal que as torne sistemas de procedimentos tecnicamente eficientes, mas relacionalmente insuficientes; nas palavras de Chatel: “avec l'attention qui tend à devenir un luxe au sein de gestes de plus en plus codifiés et minutés” (2010, p.86).

Na mesma linha, também Jean Rockel (2009) critica as rotinas coletivas predeterminadas na ‘institucionalização dos cuidados’, que designa por “prescribed care regimes”, sustentando que é justamente no estatuto “ordinário” das relações de cuidado, enquanto processos continuados, partilhados/comuns, e da ordem intrinsecamente natural das vivências, que decorre o “extraordinário” potencial pedagógico dos momentos cuidativos, propícios ao conhecimento, valores, identidade e cultura, desde que (re)constituídos por responsividade e intencionalidade educativa – “Care need not be regarded as ‘ordinary’ but as ‘extraordinary’ moments in life, for both children and adult.” (p.7). Advoga, por isso, uma *pedagogia do cuidado* que ‘naturalize’ as situações cuidativas como oportunidades privilegiadas de desenvolvimento de interações, disposições e aprendizagens diversificadas, evitando desperdiçá-las ou artificializá-las

⁷ O sentido linguístico e até simbólico atual da palavra “tempo” ou “rotina” representa uma noção unívoca de temporalidade – ordenada e cíclica. Para ilustrar o diferencial na compreensão do tempo e do seu uso, podemos recuperar a distinção feita na antiguidade clássica, pelo povo grego, entre ‘Chronos’ – o tempo linear, sequencial e quantitativo – e ‘Kairos’ – momento indeterminado de oportunidade, tempo propício em potencial, o melhor instante no presente. É deste segundo sentido que é necessário tornarmos atentos observadores.

num didatismo pervasivo – “how routines (...) can actualise learning within the curriculum” (p.3).

Este posicionamento desafia a darem-se passos firmes na consolidação e comunicação de uma ideia superlativa e integrada de cuidados na educação, que faça a associação também ao pensamento e não apenas ao sentimento, convocando os seus fundamentos teóricos já bem desenvolvidos atualmente, enfatizando as suas raízes éticas, filosóficas e experienciais. Tal como para Moss (2006, p. 32, cit. por Bath, 2013), o profissional da infância se devia evidenciar “as someone for whom learning, care and upbringing are indivisible activities”, também Bath (2013) reitera essa *simbiose* afirmando “This means that care and education should be seen as synonymous rather than tacked together” (p.367).

Nesta lógica, o *cuidar* é concebido como *um ato intelectual*, deliberado e decisivo. Um exercício interpretativo permanente, assente em ensaios de observação e análise sucessivos, que exigem a descodificação de interpelações (das mais nítidas às menos evidentes) e a seleção das respostas mais adequadas, sustentadas em múltiplas referências e saberes, que garantam a continuidade dialógica da reciprocidade e complementaridade, do crescimento conjunto.

De acordo com Conceição Moita (2012), não se trata necessariamente de racionalizar a ação, pois “muitas vezes constata-se que o racional se revela humanamente insensato, pelo que a busca exclusiva da racionalidade condiciona, em última análise, a correção do agir.”; antes se refere a procurar fundamentalmente a *razoabilidade*, que sem dispensar o conhecimento, é fundada no discernimento, na prudência e na sensatez que procuram aferir a consciência na incerteza e complexidade das relações humanas. Conclui a autora: “O critério resulta de um misto de lucidez e sensibilidade, é um exercício de inteligência (na aceção literal de ‘leitura interior’), mas também de emoções e sentimentos”. (pp. 39-40).

Na valorização dialógica do outro, há concomitantemente um *encontro ético*, de constantes tomadas de decisões situadas, “na procura pessoal e coletiva de critérios para a ação justa” (Moita, 2012 ,p. 16), em função do enriquecimento da relação ou, na senda de Paul Ricoeur, na “procura de uma vida realizada, *com e para* o Outro, em instituições justas”. Para Noddings (1984, cit. por Goldstein, 1998) esta é a marca distintiva de uma *ética especializada*, designada como ‘ética do cuidado’ – “It is the engrossment and the motivational displacement that are the hallmarks of caring, not the

depth of feeling.” (p. 247). A ética do cuidado reconhece-se, então, na *alteridade*, que sem omitir o cuidado e o respeito que cada um deve a si mesmo, compreende a existência como uma coexistência, com um Outro, ao mesmo tempo próximo e distante, com autonomia e individualidade.

Não se detém no reconhecimento da integridade e especificidade do próximo, expande-se na reciprocidade, na mutualidade, na ligação (*'connectedness'*) ao pensar, ao decidir e ao agir (di)semelhante. É, portanto, o *locus da solicitude*, do altruísmo, de uma 'motivação que mobiliza para a dedicação' como se traduz de Noddings, ou de acordo com Chatel “est principalement une conscience (...) qui se manifeste par une 'attention soutenue, à la fois soucieuse et affectueuse'.” (2010, p. 85); ou ainda, como uma “infinita atenção ao Outro” parafraseada por Dahlberg, Moss e Pence (2007) e, entre nós, por Teresa Vasconcelos (2004).

Reiteramos com Goodfellow: “The challenge is to find ways to look beyond the obvious and further our understandings of the nature of caring presence” (2008, p.21). A autora refere-se à *presença* num sentido “educ(uid)ativo” como uma atitude instituinte de um modo de estar ('estar-com' e 'estar-para') – “Caring presence has two parts – 'being there' and 'being with'.” (2008, p. 18). Realça a importância de 'estar-com' fisicamente presente, estabelecendo comunicação e ativando as linguagens e paralinguagens corporais (olhar, gestos, contacto, posturas, palavras...) que catalisam a relação; frisando, igualmente, a importância de 'estar-para' numa disposição existencial de sintonização e entrosamento empático geradores de confiança e assertividade – “in order to be present to a child, one needs to trust oneself and the child needs to feel trusted within the learning context. Trust and deep knowing are necessary for ongoing presence to exist between adult and child.” (Goodfellow, 2008, p. 19).

Num jogo de preposições que insinua, na verdade, disposições e atitudes, Chatel (2010) ilustra também a *presença* como a “triple art du présent: art d'être présent (à soi et l'autre), art d'être au présent (ici et maintenant, sans projection), mais aussi art du présent (au sens de cadeau, don de soi *mutuel*)” (p. 88). Parece-nos muito interessante este enfoque na temporalidade real e concreta da experiência, na autenticidade e partilha mútua do vivido, que também reivindica Hygum (2004) ao assumir a criança verídica, 'presente' naquilo que é, como “human being”, declinando a criança expectável, vista instrumentalmente como um meio para um fim (seja ele académico, social, político ou económico), como “human becoming”, adiada na promessa daquilo que pode vir a ser num futuro vago.

Igualmente, considera Gabriela Portugal (2009a, p. 64) que é nas próprias crianças e a partir das suas “atuais capacidades e necessidades” que é possível estabelecer a base de progressão e alargamento dos seus saberes e desenvolvimento, desencadeando um processo/ciclo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação que vise o permanente ajustamento ao real perfil das crianças, suas competências e exigências, sem perder de vista a sua expansão.

Salientando a necessária capacidade responsiva e coconstrutiva, também Teresa Vasconcelos (2009a) reforça o valor do presente pela sua essência processual, assumindo que “o desafio será estar presente sem ser intrusivo, de forma a melhor sustentar as dinâmicas cognitivas e sociais enquanto elas estão em processo.” (p. 64)

Tal presença requer uma “mente-alerta” que tenha uma acuidade apurada, e um sentido de disponibilidade e apoio, que seja capaz de *sintonizar-se* e estabelecer contato ao ouvir, reparar, analisar e atribuir sentido aos sinais, sentimentos, experiências e opiniões que as crianças admitam poder confiar (Goodfellow, 2008); muitas vezes, os aspetos menos tangíveis da prática. Dalli et al. (2011), com especial incidência no atendimento à primeira infância, falam de “watchful attentiveness”, que pode até implicar uma presença calma de quietude física (“doing by not doing”), mas intensa atividade mental, reflexiva, de intuição, aprendizagem e interpretação a partir das crianças – “refers to emotional attunement, an ability to orient oneself to the child’s experience rather than focusing on techniques and strategies” (p.7).

Malaguzzi (1994) refere-se também à exigência e ao desafio de aprender este estilo de presença, que podendo ilusoriamente parecer passividade, deverá dar visibilidade ao acolhimento caloroso e à confiança emancipatória que co-habitam na atitude de escuta do profissional:

We need to know how to recognize a new presence, how to wait for the child. This is something that is learned, it’s not automatic. We often have to do it against our own rush to work in our own way. We’ll discover that our presence, which has to be visible and warm, makes it possible for us to try to get inside the child and what that child is doing. And this may seem to be passive, but it is really a very strong activity on our part. (p.54)

A *subtileza* que parece inerente a esta postura, em nada alivia ou descarrega a exigência e diligência que a constitui; “requer a mais alta competência do educador”, uma vez que se trata de, com perspicácia, em conjunto com a criança, sem dominar o seu pensamento, criar uma zona de desenvolvimento próximo - ZDP (Portugal, 2009a).

Avançando sobre o “cisma dos cuidados e educação” (Coelho, 2004) e expandindo a reflexão ética dos cuidados na infância sem a encapsular na sua dimensão intersubjetiva, exigindo-lhe um sentido inevitavelmente social (Moita, 2012), incitamos a alargar a ideia de profunda atenção à criança na sua individualidade, mas simultaneamente, também na sua dimensão coletiva.

Claramente, implica perceber as crianças como seres socialmente orientados, e perspectivá-las em diálogo alargado, intra e intergeracional. Envolve também que os profissionais se percebam co-educadores, compreendendo a sua responsabilidade de modo partilhado, nas diversas instâncias em que estão inseridos, agindo eticamente situados para a melhoria sistémica dos vários círculos interdependentes e progressivamente mais vastos (Bronfenbrenner, 1979).

“Uma *boa* educação de infância provoca o desenvolvimento, não apenas das crianças, mas dos adultos que com ela interagem, com especial incidência nos pais e profissionais.” afirma Vasconcelos (2009a, p. 12). É pertinente considerar uma *ética sistémica*, que *sintonize* nos sistemas de interações em que cada criança se move, que use de um autêntico sentido de escuta e de acolhimento, despedido de pre-juízos, procurando genuinamente aprender ‘sobre, com e para’ as famílias (e demais parceiros sistémicos), fazendo-os sentir-se competentes e participantes, contrariando as posições subordinadas em que tradicionalmente vão sendo colocados. Caroline Bath (2013) giza mesmo “the triangle of care”: that the care for the child is mediated through the caring relationship of key worker and parent. (...) it seems a realistic assumption that ‘listening’ involves parents interpreting children’s needs and care practioners understanding and responding to cultural backgrounds, in terms of family and social practices” (p.369).

Vasconcelos reforça, que “em tempos que sugerem a burocratização da mente e do coração” (2009a, p.69), não seja esquecida a alfândega de hospitalidade e de ‘cruzamento de fronteiras’ que um jardim de infância deve ser, tornando-se um local de encontro de culturas⁸, demarcando-se do conformismo, do simultâneo e do cegamente igualitário pela exploração de práticas de inclusão e equidade, que o tornam não somente uma solução social, mas sobretudo uma resposta cultural, “onde floresçam

⁸ Também M. Sarmiento (2004) preconiza esta designação para as escolas e jardins de infância, de modo a entrar em rutura com a conceção tradicional das instituições educativas como lugares de *transmissão de cultura*, interrogando a existência de uma *cultura única* e o *vazio cultural dos destinatários* do processo transmissivo. Contradiz: “Ora, não apenas a cultura é múltipla como ninguém é vazio de cultura. As crianças são sujeitos de cultura.”(p.143)

solidariedades fecundas apesar das diferenças ou... por causa das diferenças” (Vasconcelos, 2014, p. 82).

Há que encarar, com interesse genuíno, a educação precoce como uma estratégia em favor da tolerância e da diversidade, conforme argumentou Ana Coelho, considerando-a uma janela de oportunidade para a equidade e a justiça social, de que os educadores de infância deverão ser os *ativistas sociais* (Novinger & O’Brien, 2003 cit. por Coelho, 2004).

A educação de infância pretende o desenvolvimento do potencial humano num sentido amplo, o desenvolvimento de crianças competentes sob o ponto de vista emocional, social e intelectual, com uma forte identidade e sentido de pertença a comunidades coesas e inclusivas.

Como Teresa Vasconcelos, nos andamentos da sua última lição, defendemos “uma ética e uma cultura do cuidado para a educação de infância (...) que fortalece os poderes pessoais, que capacita, que ‘empurra’ para novos horizontes e possibilidades, que ajuda as crianças a construírem o seu projeto de vida” (2014, p. 82), que é mesmo anterior ao currículo, porque é estruturante da profissionalidade.

Em consonância, acreditamos numa *práxis do acompanhamento*, que enquanto ação situada recusa o academismo redutor e o empirismo primário, articulando práticas, conceções teóricas, crenças e valores (Oliveira-Formosinho et al., 2007), que coadunam decisões em função das vivências diversificadas e não estereotipáveis das crianças (e respetivas comunidades), num esforço permanente de *personalização do currículo* (Portugal, 2009b).

As capacidades, interesses e necessidades das crianças variam e modificam-se rapidamente, e somente um ‘seguimento’ enraizado na *temporalidade, intersubjetividade, responsividade e adaptabilidade* (Ardoino, 2000) permitirá desenvolver com as crianças oportunidades de descoberta, superação e fascínio pela conquista, num *continuum experiencial* em que cada vivência favorece experiências posteriores, mais profundas e abrangentes (Vasconcelos, 2009b).

Tem sido sobretudo na literatura francófona que a elucidação e concetualização em torno da noção de *acompanhamento* se tem realçado (Beauvais, 2004; Paul, 2004; Pirard & Barbier, 2012), atualizando-se, segundo os seus autores, em paradigmas epistemológicos construtivistas-complexos (Le Moigne, 1990; Morin, 1990, 2003) – “plus

respectueuses de l'altérité et de ses potentialités d'originalité et de création" (Ardoino, 2000, p.3), que procuram demarcar-se de ideias de 'acompanhamento' mais prescritivas, modelizadoras/miméticas ou autoritárias, que partem de pressupostos de carência ou incapacidade, para uma lógica de exemplaridade, reparadora ou compensatória.

Na linha pós-moderna, e de acordo com Maela Paul (2010), o sujeito é perspectivado como 'autor e ator' do seu percurso, ativo, autopoietico e responsável – "(...) n'est plus défini par ses carences mais ses potentialités. Il n'est pas réduit au problème qui l'amène mais considéré dans ses ressources et les possibilités qu'il devra mobiliser pour opérer un changement de sa situation." (p.6). Neste entendimento a lógica implícita é *colaborativa*, pois a ação de acompanhamento consiste, sobretudo, em criar com/no Outro condições de mobilização e (des)empenho dessas competências e recursos próprios – "une démarche visant à aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts." (Beauvais, 2004, p.108)

A noção emergente de *acompanhamento* estando longe de assumir-se como um constructo estabilizado, e podendo até sugerir aparente trivialidade, propõe-se como um conceito agregador, mesmo de termos aparentemente contraditórios, mas complementares, procurando englobar a complexidade da relação pedagógica.

Deste carácter 'combinatório' do acompanhamento decorre que, de modo pendular, no mesmo processo se invista em acolher, escutar, compreender, preservar, encorajar, confiar, facilitar, corroborar, apoiar, cooperar, "*andaimando*"⁹ na proximidade e reforçando as perceções e reais capacidades; ao mesmo tempo que se percebe o imperativo de no *afastamento retirar os "andaimes"* progressivamente, autonomizando, responsabilizando, desafiando, criando espaço(s) e risco(s), promovendo debates, escolhas, decisões, envidando imaginação, criatividade e originalidade em (re)soluções personalizadas de problemas emergentes.

A finalidade do *acompanhamento* não é somente a proteção, mas igualmente a emancipação, a *competencialização*, evitando dependências diminuidoras. Na verdade, devemos dizer, na linha de Sarmiento e Pinto (1997), que o *acompanhamento*, afastado

⁹ O conceito de 'andaime' ou 'scaffolding' decorre de perspectivas socioconstrutivistas e foi introduzido por Wood, Bruner e Ross (1976) traduzindo a parceria que 'ampara' e permite estender as competências e conhecimentos a níveis mais elevados, suportando e desafiando num sentido progressivo, mantendo intacta a dificuldade da tarefa, mas 'simplificando-a' através de interações estimulantes e apoiantes. Vasconcelos (2009b) explicita que este "processo implica erguer estruturas de apoio e revê-las constantemente (...) até que o andaime se torne desnecessário" (p.97).

de paternalismos, faz coincidir proteção com iniciativa e participação, afirmando a autonomia como condição de desenvolvimento.

Segundo Martine Beauvais (2004) três princípios devem orientar esta atitude praxiológica: (meta)responsabilidade, moderação e questionamento. O princípio da responsabilidade deve ser perspectivado auto e heteroreferenciado, ou seja, primeiramente diz respeito ao compromisso pessoal com o processo educativo na promoção de condições e oportunidades de desenvolvimento *para e com* o Outro (as crianças em especial), não o substituindo e estimulando-o na sua auto-organização; mas tratando-se de um percurso emancipatório, traduz-se igualmente na deslocação da responsabilidade para o Outro, na promoção das suas escolhas, decisões, compromissos e ações – “On comprend ici que restituer à l’autre sa responsabilité n’est pas synonyme de s’en décharger”. Para a autora significa tomar como projeto o próprio projeto do Outro, de tornar-se responsável pela sua responsabilidade e responsabilização – “Il porte la meta-responsabilité de concevoir et de mettre en oeuvre pour l’autre un accompagnement susceptible de favoriser au mieux sa mise en project.” (pp. 107-108).

Consequentemente, a meta-responsabilidade exige criar uma ‘amplitude’ onde a (hétero)iniciativa é expandida, reinventada e fortalecida, ou nas palavras originais de Beauvais “un ‘creux’, de toujours laisser une place à l’inattendu, à l’imprévisible pour qu’enfin puisse maître du nouveau.”. Um profundo respeito pela alteridade e especificidade experiencial do outro, pela sua necessidade de re-pensar(-se), de tomar as suas deliberações e ensaiar as suas interpretações e intervenções, sem ser intrusivo, exige o que Beauvais designa como “la retunue”¹⁰, e que optámos por traduzir por *moderação*, pois julgamos que não só expressa a ideia original de comedimento e prudência – “elle nous invitera alors à nous réserver, à nous abstenir, à nous contenir, à nous *retenir*.”, como o de gestão, negociação, dinamização e incentivo – “Se retenir c’est laisser davantage d’espace et de temps à soi et à l’autre pour penser, pour douter, pour essayer, et par que peu à peu, l’autre construise son chemin, invente son oeuvre.”

¹⁰ Uma atitude pedagógica semelhante é proposta pela noção de “restrained teaching” recuperada por Maria Figueiredo (2013) e originalmente apresentada por Hopmann (2007) para traduzir o *esforço de contenção*, que longe de ser falta de sofisticação técnica ou didática, permite chegar a aprendizagens, mesmo que em apropriações de sentido diferentes das previstas, pela construção autónoma de significados a partir da oferta de conteúdos - “restrained effort to make certain substantive outcomes possible, while knowing that it can always turn out completely differently from what was intended.(...) this is not a lack of technical or didactical sophistication on behalf of the teacher, nor a question of doing too much or too little, but a necessary ambiguity of the teaching process itself. (p.117)

(2004, p. 109). Exige, assim, uma *ponderação* constante da 'justa distância' reguladora, que permite o espaço e o tempo da criatividade e do empreendedorismo.

Precede, portanto, o princípio do questionamento, ou "du doute morinien" (da dúvida Moriniana recetiva à complexidade) como aponta Beauvais, inscrito na necessidade de permanente avaliação e interrogação crítica acerca da adequação da própria atitude – "pour offrir à l'autre un accompagnement de qualité, c'est-à-dire pensé et agi en permanence au regard d'un project singulier, contextualisé et se formant, il importe (...) de 'douter'". A autora considera que esta atitude problematizadora permite a abertura ao incerto e circunstancial, favorece a conscientização das (meta)responsabilidades e permite mesmo a 'desinstalação' da excessiva confiança nas certezas e hábitos automatizados, que frequentemente imobilizam o fluxo da transformação – "L'invention ne naît pas sur fond de certitudes et d'habitudes, l'invention naît au contraire sur fond d'hésitations, de craintes, des doutes." (2004, p. 110).

Propomos o esquema da figura 1 como síntese representativa do dinamismo e interatividade circular dos princípios analisados.

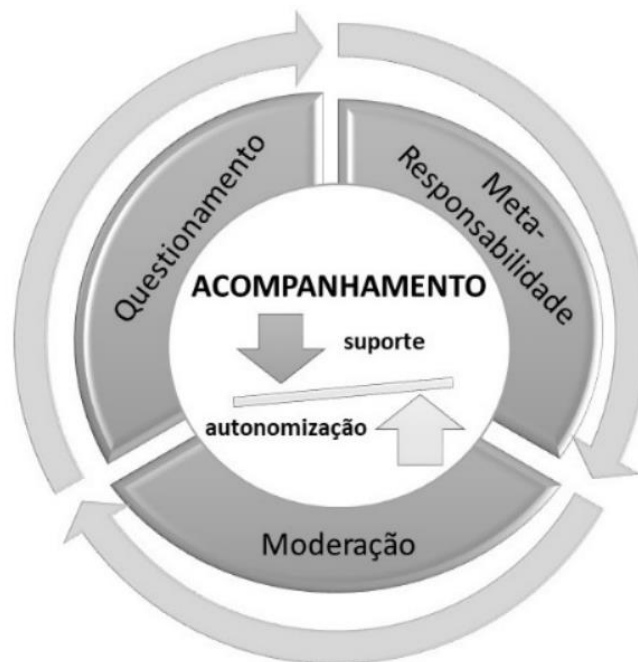


Figura 1: Princípios do *acompanhamento* (cfr. Beauvais, 2004 – elaborado pela autora)

Apesar de os contributos para a elucidação da noção de *acompanhamento* derivarem sobretudo da área da filosofia, eles confluem, num enriquecimento

transdisciplinar, com outros provenientes das áreas clássicas da pedagogia e da psicologia, alinhando com diversas páginas da literatura da aprendizagem¹¹ que sustentam a necessidade do estabelecimento de relações ativamente significativas como *sinergia* capaz de impulsionar e alimentar processos de (re)interpretação das culturas, de construção do pensamento e do conhecimento, concatenando aprendizagem social e cognitiva.

1.1.4 – Da iniciação à iniciativa na pedagogia da infância

Se até aqui acentuámos os aspetos afetivoemocionais da relação educativa, foi porque, estando no “ethos humanista” fundador da profissionalização dos educadores de infância poderá, eventualmente, ser diluído e deturpado em tendências formativas mais massificadas, academicistas e tecnocráticas (Vasconcelos, 2009b), ou mesmo na ‘funcionarização da profissão’ (Formosinho, 2007), perpetuando a desconsideração que lhes foi atribuída, durante longo tempo, na construção de ZDP produtoras de conhecimento e da competência da criança. Torna-se premente (re)colocar a sua relevância – “(...) the process of cognitive growth is inherently relational.” (Goldstein, 1999, p. 648).

Contudo, como já afirmámos e reiteramos, eles são indissociáveis das restantes dimensões desenvolvimentais das crianças, entretecendo(-se) na auto-estima, nas capacidades de comunicação e relação, nas competências expressivas e cinestésicas, para estabelecer um território intersubjectivo de aprendizagens múltiplas e complementares.

Contribuir para a saúde afetiva e segurança emocional das crianças, é catalisar retroativamente as suas competências expressivo-comunicacionais e, por inerência, a

¹¹ Siraj-Blatchford (2009, p.78) ao explicitar o construto emergente de “sustained shared thinking”, como uma oportunidade intelectual conjunta de clarificar conceitos, alargar compreensões e narrativas culturais/pessoais, criar soluções de problemas, etc. evidenciou esta ressonância concetual ao enumerar diversos outros autores que desenvolveram construtos similares, fundados nestas premissas teóricas: “*interactions of this sort have also been described as 'distributed cognitions' (Salomon, 1993), in terms of the pedagogy of 'guided participation' (Rogoff, Mistry, Göncü & Mosier, 1993) and as 'scaffolding' (Wood, Bruner & Ross, 1976). Similar examples of participation and interaction also characterise 'dialogic teaching' (Alexander, 2004), 'dialogic enquiry' (Wells, 1999), 'interthinking' (Mercer, 2000, p.141), and 'mutualist and dialectical pedagogy' (Bruner, 1996, p. 57).*”

sua aprendizagem e desenvolvimento intelectual. David Whitebread (2008) resumiu os aspetos fundadores da aprendizagem das crianças, diferenciando-os como “ingredientes” que, na verdade, atuam num processo recíproco e gradual de interinfluência e sofisticação sociocognitiva do desenvolvimento global das crianças, e que sistematizamos (Figura 2) no esquema seguinte.

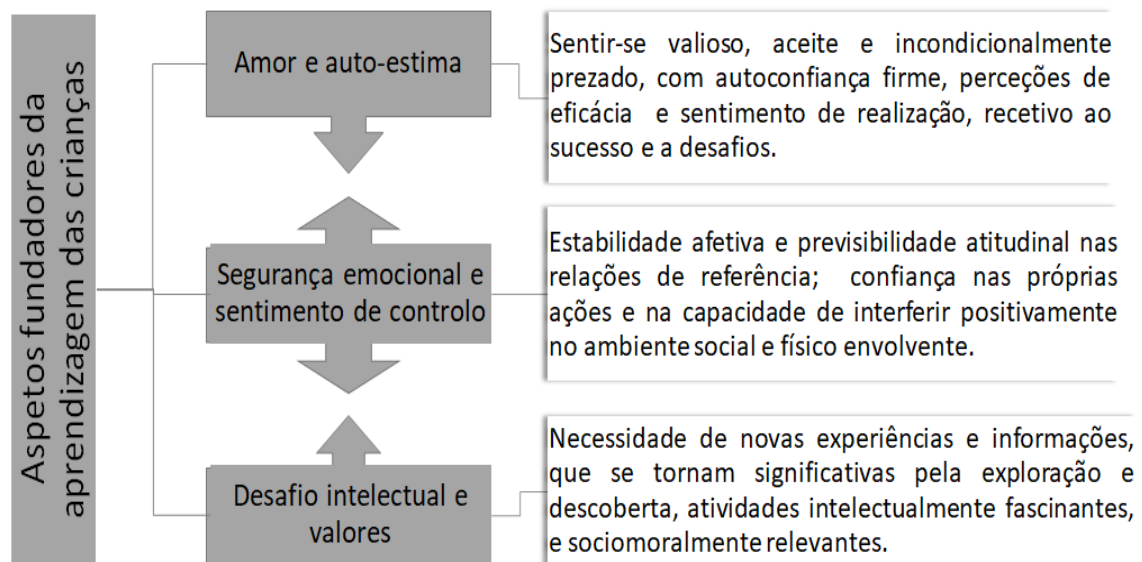


Figura 2: Aspetos essenciais da aprendizagem das crianças (cfr. Whitebread, 2008 – elaborado pela autora)

Secundam o autor inúmeras investigações que têm corroborado a importância deste envolvimento mútuo, das relações interpessoais significativas projetadas nas diversas dimensões desenvolvimentais que daí edificam e estruturam o perfil da criança como aprendente. O primado destas relações forma atitudes básicas para consigo mesmo e para com o mundo (físico e social), configurando as ligações de confiança (auto e hétero) e estabilidade emocional, de curiosidade e abertura, de autodomínio e intencionalidade, de iniciativa e experimentação que cada criança desenvolve no seu espectro de (inter)ação.

De facto, quando uma criança responde (e é correspondida) com confiança nas próprias ações, sentido de realização e responsabilidade, gozando do interesse, fascínio, criatividade e compromisso em compreender, contribuir e influenciar positivamente o ambiente envolvente, tem maior probabilidade de desencadear um *ciclo benigno* de superação e recetividade aos desafios, suportados em motivação, persistência e resiliência crescentes (mesmo perante adversidades), para além do vigoroso prazer em

conhecer e estabelecer novos significados socioculturais que tornem o seu mundo mais inteligível, previsível e “navegável” – “the intense pleasure of understanding, and the ways in which this feeds back into ever greater desire to keep developing that understanding.” (Robson, 2012, p. 64). Ao invés, uma baixa auto-estima, insegurança e percepção de (in)eficácia degeneram num desempenho débil, pouco investido de esforço e com reduzida margem de criatividade, risco ou assertividade – “(...) there is clearly a positive cycle of mutual interaction between self-belief and achievement and, sadly, a negative downward spiral associated with self-doubt and failure” (Whitebread, 2008, p.6).

Uma evidência se tem vincado nesta argumentação: somente a afetividade e segurança/ controlo emocional não são suficientemente “des-envolventes” para o potencial pleno das crianças. Há que nutrir o seu intrínseco “apetite” por descobrir, aprender *e contribuir*, mantendo-as mentalmente ativas/desafiadas e razoavelmente responsabilizadas. Naturalmente ávidas por experiências e novidade, as crianças entregam-se mais genuinamente à “*procura*” do que à “*oferta*” de novas informações, preferindo estilos ativo-expressivos de efetiva *construção* de conhecimento, do que *instrução*/transmissão passiva e inerte de saber (Katz, 2006, p. 16). Enquanto aprendizes ativas, assumem-se como indagadoras da(s) realidade(s), onde (cri)ativamente exploram ligações, sentidos e soluções para os problemas que se tornam relevantes, procurando *consumar* (em vez de *consumir*) ideias e hipóteses.

Agência, convivência e competência são dinamos recursivos do desenvolvimento das crianças, que têm como vetor a sua *iniciativa*, e que exigem “atmosferas diagógicas¹²” na educação de infância, ou seja, contextos (espaços, tempos, culturas) e agentes (adultos e crianças nos seus diversos papéis) caracterizados pela *recetividade* (de ideias e pessoas, na abertura, flexibilidade e compreensão) e *encorajamento mútuo* (investimento e desafio - cognitivo-expressivo e socioemocional – na co-construção de atitudes, disposições, conhecimentos e capacidades perduráveis), que conduzam a uma *aprendizagem em camaradagem*¹³, onde *todos* os interlocutores saem transformados

¹² O termo “diagogy” (diagogia) foi usado por Rosemary Roberts (2011) para desconstruir a unidirecionalidade habitualmente associada ao conceito de pedagogia, acentuando a sua dimensão dialógica.

¹³ Perspetiva convergente com a proposta de “*companionable learning*” de Rosemary Roberts (2011) originalmente definida pela autora como “the mutual state of intersubjectivity that involves the child and the adult (or sibling or peer) both learning together in an equal, reciprocal dialogue”; também com o “*child perspective paradigm*” de Sommer, Pramling-Samuelsson & Hundeide (2013) sustentado em 5 premissas essenciais: “1) Seeing the child as a person; 2) Empathic participation with the child; 3) An interpretative attitude of respecting the child’s utterances and

pela cumplicidade intelectual/cultural e afetiva/relacional que se desenvolve no *acompanhamento* (Roberts, 2011; Sommer, Pramling-Samuelsson & Hundeide, 2013; Bae, 2014). Eva Johanson apresenta-os como “learning encounters”, inscritos numa atmosfera propícia à “proximity to the child’s life-world, often accompanied by a view of the child as a *fellow-being* and confidence in the child’s capacity to learn.” (2004, p.9).

Cabe aos adultos, em especial aos profissionais da infância, considerar este papel interpretATIVO das crianças, reconhecendo-lhes oportunidades de autoria, de conquista, de organização, empreendimento e realização... centrando-se na sua capacidade de *iniciativa*.

Convocando os recentes contributos específicos da sociologia da infância, tão contundentes quanto instigantes, trata-se de assumir a rutura de um paradigma, adotando “relações mais horizontais e simétricas” entre adultos e crianças, sem reproduzir estratégias *hegemónicas de decisão e competência*, persistindo numa *cultura de marginalização das crianças* – social, cultural, cívica e, inclusive, educativa (Filho, 2004; Tomás, 2013, p. 54).

Este ramo especializado da sociologia tem se desenvolvido intensamente, integrando novos pressupostos epistemológicos que problematizam e propõem a revisão de teorias clássicas marcadas pelo *adultocentrismo*, outorgando às crianças protagonismo e relevância científico-social. Desafia-nos, por exemplo, a reconhecer os traços de *negatividade constituinte*¹⁴ (M. Sarmiento, 2000) com que temos tematizado a infância, identificando-as sobretudo pela sua *incapacidade* (porque sabem menos, têm menos maturidade e menos força, falta de experiência, etc.), caracterizando-a como a idade “ainda-não”: a idade do não-adulto, da não-fala, da não-razão, do não-trabalho, em suma do não-cidadão (Tomás, 2007a). Consequentemente, institui-se uma *cultura de sujeição*, “de cima para baixo”, com reforço do poder dos adultos e subordinação das

world of meaning; 4) Guiding the child in a sensitive way by adjusting and expanding their initiatives; 5) Early care and education is a dialogical process between the child and the carer/teacher, where both contribute to the learning objective.”; com a concetualização de Berit Bae sobre “*mutual recognition*” as a guiding theoretical tool [that] emphasises that partners in interaction are of equal worth, and it leads the attention to how they create mutual conditions for each other’s actions in relational processes”, podendo assumir dois estilos de interação “spacious and narrow patterns of children’s participation”.

¹⁴ Esta é uma das perspetivas hegemónicas sobre a infância que tem procurado desconstruir a “estigmatização menorizante” das crianças. Importa referir que há, contudo, no polo oposto, uma visão de teor mais positivo e “romântico”, que sublinha a inocência, pureza, alegria, “criança anjo”, o futuro da sociedade, não deixando na sua “benevolência” de ser complacente com a dependência e inferiorização da infância.

crianças, que vogando entre o protecionismo e a tirania, entre o pressuposto da *ingenuidade* e o da *incompetência*, alcançaram uma tradução real destas concepções nas atitudes, discursos e práticas sociais de desmerecimento do que as crianças dizem ou fazem (ou podem fazer), configurando “velhos” paradigmas face à infância, enunciados por Tomás e Fernandes (2004) como: o Paradigma da Propriedade, o Paradigma da Proteção e Controlo e o Paradigma da Perigosidade¹⁵.

“As crianças parecem acima de tudo assujeitadas e não sujeitos” (M. Sarmiento, 2004, p. 19). Inclusivamente o entendimento e desenvolvimento dos processos de *socialização* orienta(ra)m-se por uma *verticalidade* unidirecional, que tem exprimido não só o grau de imposição e autoridade adulta, como sobretudo a destituição e passividade das crianças, percebidas como meros recetáculos de normas, valores e crenças sociais dos adultos que, através de absorção e imitação, permitiriam a disciplinação social e a inculcação cultural e ética vigente. Mesmo a “institucionalização educativa da infância”, sobretudo no seu exacerbado processo de “*alunização*” ou “*escolificação*” (“*schoolification*”, segundo Moss, 2010) – que toma “a parte de *ofício de aluno* pelo todo da criança” - serviu esta *conformação* comportamental e normativa das crianças e a homogeneização dos saberes científico-culturais expectáveis para a sociedade, com uma aquisição (mesmo antecipada, no caso de inúmeros jardins de infância) de cultura escolar e (pré-)académica, centrada na (propedêutica da) escrita, leitura e matemática, através da imposição de rotinas e práticas coletivas que preparassem para a vida futura, tomando as crianças como objetos e/ou produtos da ação adulta.

As lógicas massificadoras e uniformizantes expressaram-se em modelos pedagógicos pré-estruturados e de pendor universalista (M. Sarmiento, 2013), da *aprendizagem por dever* em oposição a uma *aprendizagem por interesse*, promotora do pensamento convergente, obediente e conformista, resultado da memorização, repetição e coação por recompensa ou penalização, numa abordagem didática próxima do ensino programado e instrucional de que o educador é o líder e programador, e a criança mero respondente, desqualificando oportunidades alternativas e outras

¹⁵ Estes paradigmas traduzem idiosincrasias hierárquicas das relações adultos-crianças e imagens histórico-culturais sobre as crianças e a infância assente em lógicas de reconhecimento da sua dependência bio-psico-socio-económica que sublinham fragilidade e precariedade, mas também uma incompletude moral que pode conduzir à perversidade, prepotência e delinquência, que obriga (em “ambiguidade”, diríamos) a provisão, proteção e controlo. Na atualidade, a partir da sociologia da infância, a *vulnerabilidade* das crianças é admitida como condição estrutural específica que, enquanto tal, exige respostas adequadas às necessidades intrínsecas da infância, porém não é inibidora do reconhecimento da sua dignidade, potencialidade e direito próprio.

iniciativas que possam ocorrer – “(...) the teacher seems primarily preoccupied with pursuing her own agenda, such as: asking questions, keeping it orderly around the table or in the circle, reminding the children of rules rather than being attentive to where the child has his/her focus” (Bae, 2012, p. 63) . Uma *pedagogia da INICIAÇÃO*, legitimada na assimetria radical de poderes intergeracionais para a condução da vida das crianças rumo ao devir, com pouco lugar para espírito crítico, pluralismo e criatividade.

Porém, mesmo admitindo que a integração dos valores, crenças, regras e estilos de vida dominantes de uma dada sociedade e cultura são *internalizados* pelas crianças “por contato”, num plano complexo intra e intermental, de compreensão pessoal construída a partir de referentes, tal não significa a reprodução conservadora e impassível de um legado (como crenças deterministas sustentaram). É justamente a partir da criatividade, pluralismo e espírito crítico reconhecidos às crianças, que as perspectivas interacionistas (mais recentes) da sociologia da infância, têm proposto considerar-se uma (re)visão crítica do processo de *socialização*, caracterizando-o por uma *reprodução interpretativa da ordem social* (Corsaro, 2000; Pinto, 1997; M. Sarmiento, 2004), em que as crianças são tomadas *como capazes* de integração, comunicação e participação relativamente à sociedade e à cultura em que vivem, contribuindo recíproca e ativamente para a produção de mudança social e cultural do mundo adulto. De acordo com Woodhead (2005, p. 90) esta desconstrução e descentramento “demands that children be viewed not just as ‘subjects of study and concern’ but also as ‘subjects with concerns’”.

Assim, numa visão contemporânea, a socialização entende-se como um processo relacional, dinâmico e dual, em que as crianças não se limitam a interiorizar e a adaptar, como destinatárias das influências a que estão sujeitas, mas também influenciam, reinventam e reformam as estruturas e âmbitos socioculturais de que são membros, como *produtoras efetivas de cultura e agentes sociais (cri)ativos*.

Os contributos mais progressistas da sociologia da infância acentuam, deste modo, a possibilidade de as crianças construírem e determinarem os contextos de que fazem parte, aspirando a serem respeitadas (e incentivadas) na sua capacidade e competência, sem que os adultos “sintam a sua importância subtraída pelo reconhecimento de que o outro é também um sujeito” (Filho, 2004, p. 131).

Assumir a criança como sujeito exprime uma conceção profundamente renovada de criança/infância, como grupo social específico com necessidades e interesses

próprios, com formas particulares de agir, pensar, sentir e discursar a sua opinião e pontos de vista, *com limiar de iniciativa e deliberação* que importa ter em consideração (Dahlberg, Moss e Pence, 2003).

Esta reivindicação maior de *consideração social da infância*, tem extravasado a produção científica e ganho relevo também na produção jurídico-normativa de recomendações, despachos, orientações e declarações que têm vindo a ser promulgados (principalmente a partir das décadas finais do século XX), que igualmente sustentam e legitimam a imagem das crianças como *sujeitos de direitos* (Tomás & Fernandes, 2013), *como cidadãos de pleno estatuto*. Todavia, a preocupação crescente tem sido que “o exercício de cidadania efetiva continue a fazer-se por decreto, ou seja, com grande visibilidade nos discursos teóricos e mesmo em propostas de intervenção das instituições (...) mas com escassa visibilidade e impacto no quotidiano” (Tomás, 2007b, p. 51).

A própria Convenção dos Direitos da Criança (CDC), enquanto *carta magna* que estatui a nível global a defesa de princípios e condições de vida para as crianças (e com ganhos substantivos e inquestionáveis, ainda que lentos e heterogéneos, na promoção da qualidade de vida na infância), pode considerar-se ainda aquém de todo o seu potencial. Está ainda por realizar plenamente, pois apesar de ter alcançado maior prioridade para os imperativos direitos de provisão e proteção, acabou também por enfatizar a imagem “necessitada”, deficitária e de vulnerabilidade das crianças, e do adulto como “decisor do melhor interesse da criança” – “Their innocence and vulnerability is emphasised whilst the power of the adult provider in defining as well as meeting those needs is de-emphasised” (Woodhead, 2005).

Uma dimensão a resgatar na própria Convenção, e como tal nos direitos efetivos e quotidianos das crianças, é a do direito de ter “voz e vez” na tomada de decisões que lhes dizem respeito, consignados nos artigos 12 a 16, os designados *direitos de participação e expressão*. Não obstante a sua inestimável importância, e a vanguarda ideológica da sua inscrição desde a génese no documento, permanecem incompreendidos ou mesmo desconhecidos de muitos adultos, e em especial, muitos agentes educativos ignoram “a sua real existência, mas também e mais importante, que os direitos possam ser norteadores da sua ação educativa e pedagógica” (Tomás, 2014, p. 141). Lansdown sublinhou igualmente: “Indeed, respect for participation rights *within* education is fundamental to the realisation of the right to education.” (2011, p. 100). Importa reverter a ideia de *deficit* para a de *desafio*, e a de “contradição” para “tensão” entre proteção e participação, sem que uma negligencie a outra. Por aqui passa a

concretização de uma infância cidadã, que como afirma Tomás (2014, p.137) “apresenta-se como uma imperiosa necessidade, mas também como uma laboriosa tarefa”.

O risco de descaraterização do processo é eminente, adverte a autora, podendo desvirtuar-se por um caráter *ilusório, ritualístico e manipulador* (2007b), por uma banalização da retórica da participação demagógica e respetivo esvaziamento ideológico.

Já Roger Hart (1993), um dos primeiros a teorizar sobre a implicação enquanto direito na infância, tinha denunciado níveis de falsa ou não-participação¹⁶, que revestindo-se de simbolismo condescendente, manipulação ou falta de informação, e envolvimento superficial (“decorativo”) das crianças, acabam por desrespeitar e cercear igualmente a sua intervenção e expressão, restringindo-se a procedimentos “aparentes” mas que, as mais das vezes, se tornam inconsequentes porque não retroalimentam e concretizam os contributos das crianças. O autor deduz que frequentemente, mais do que manipulativas estas orquestrações são “desorientadas” e (in)fundadas pela tradicional subestima da *agência* das crianças, que poderá ter como efeito perverso, ensinar às próprias crianças “que la participación puede ser una farsa” (1993, p. 11).

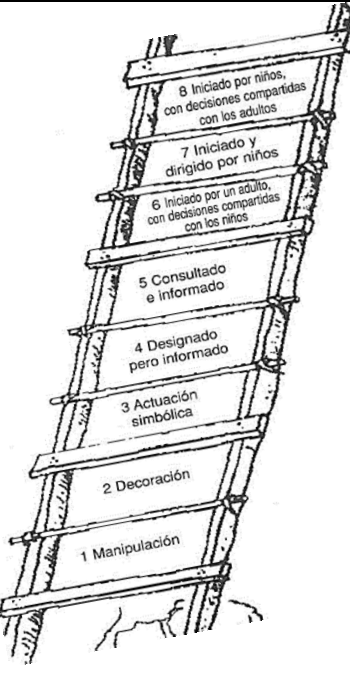
Os níveis de participação *autêntica*, que contribuem para um desenvolvimento saudável, implicam mais do que fazer parte, implicam a criança em escolhas informadas, em oportunidades de expressão de ideias e desejos que são apreciados com seriedade e honestidade, em tomadas de responsabilidades e decisões relativas ao seu quotidiano e em comparticipação nos planos e tomadas de decisão dos adultos sempre que estes, de alguma forma, lhes digam respeito, (re)configurando um estilo pedagógico que incida na *iniciativa* da criança (cognitiva, físico-motora, expressiva-criativa, socioemocional...), valorizando-a, respeitando, incentivando e amplificando-a num acompanhamento/gestão permanente que pode incorrer em disputas de poder e afirmação, em significados contestados e em formas alternativas de negociação e auscultação *da sua voz e vez* (Lansdown, 2011).

O envolvimento das crianças é assim variável, podendo oscilar entre a participação plena, circunstancial ou contínua, de caráter mais espontâneo ou mais

¹⁶ O autor propôs a metáfora da escada da participação, definindo níveis que assinalassem o progressivo (e exigente) envolvimento efetivo das crianças nos processos sociais que lhes dizem respeito. Identificou “8 degraus”, alertando que os três primeiros (manipulação, decoração e participação simbólica) representam uma “simulação” de participação, em que as crianças são “usadas” mas não implicadas genuinamente, e é mesmo como advertência ou “desocultação” que são representados nesta escada.

planeado, mais efêmera ou permanente, coletiva ou individual (Tomás, 2007b, p. 63). Não há fórmulas que se apliquem a todos os casos e não há modelos ou experiências universais, que se possam transpor de determinado país ou grupo, sem tomar em conta as questões culturais e contextuais. Existem inúmeras gradações e matizes que podem ser considerados no estudo, promoção e implementação desta temática e, a partir da proposta de Hart, outras sugestões de modelos conceituais/avaliativos têm surgido, procurando ampliar o espectro compreensivo e o sentido das formas de participação das crianças. No quadro seguinte procuramos sintetizar algumas delas.

Quadro 1: Síntese de Autores/ Modelos de Participação para a Infância

Autores/Modelos de Participação Infantil			
ESCADA DA PARTICIPAÇÃO Roger Hart (1993)	MODELO DE 5 NÍVEIS Harry Shier (2001)	MODELO RAMPS Lancaster & Broadbent (2003)	PATAMARES DE PARTICIPAÇÃO Natália Fernandes (2005)
 <p>8 Iniciado por niños, con decisiones compartidas con los adultos</p> <p>7 Iniciado y dirigido por niños</p> <p>6 Iniciado por un adulto, con decisiones compartidas con los niños</p> <p>5 Consultado e informado</p> <p>4 Designado pero informado</p> <p>3 Actuación simbólica</p> <p>2 Decoración</p> <p>1 Manipulación</p>	1) Children are listened 2) Children are supported in expressing their views 3) Children's views are taken into account 4) Children are involved in decision-making 5) Children share power and responsibility for decision-making	Recognising many languages Allocating spaces Making time Providing genuine choice Subscribing to reflective practice	Patamar da mobilização (processo iniciado pelo adulto, em que a criança é convidada a participar); Patamar da parceria (processo desenvolvido entre crianças e adultos); Patamar do protagonismo (processo dependente em exclusivo da ação da criança)

Em torno da promoção da participação das crianças nos seus quotidianos, emergem inevitavelmente obstáculos, tensões e mesmo mitos que desencadeiam dificuldades ao nível prático na realização dos direitos participativos das crianças. O processo complexifica-se e, como tal, torna-se, por exemplo, mais moroso. É na verdade

um processo longo o do (re)conhecimento das perspectivas das crianças, da partilha e negociação de informações e interesses, mas depende da experiência continuada para se agilizar. Não acontece automaticamente, mas é um processo gradual que requer aprendizagens e crescente incentivo para a responsabilização e iniciativa, sem, contudo, ter de estabelecer-se exaustivamente em “alto grau”, de modo a saturar ou depauperar o espírito contributivo das crianças.

Há também quem admita que incrementar a iniciativa e competência das crianças, as torna mais ameaçadoras, desrespeitosas e desvinculadas da autoridade e tutela dos adultos, esquecendo que a participação não se faz pela tirania e pelo poder fazer tudo, tornando-se o reconhecimento dos limites e o valor da opinião dos outros, aprendizagens democráticas de grande importância. Do mesmo modo, não se trata de delegar nas crianças atribuições que as sobrecarreguem ou mesmo que as coloquem em risco, transcendendo o seu limiar de responsabilidade, acautelando, pelo contrário, que as crianças saibam ponderar o impacto das suas decisões, “medir e pesar” o alcance e reflexo das suas intervenções, na justa medida da sua compreensão e progressiva aprendizagem, sem menosprezar ainda assim o potencial formativo “das consequências” como sublinhou Lansdown: “(...) help children weight up options and look at the implications of different choice, is a means of strengthening children’s capacities to make wise and informed decisions and (...) learn from making mistakes, coping with consequences and learning the lessons for the future” (2005, p. 18).

Em suma, a responsabilização e implicação das crianças na organização do seu quotidiano não se realizará pela ausência de indução e acompanhamento dos adultos. Como temos vindo a sustentar, uma pedagogia da INICIATIVA vocacionada para a *competencialização e emancipação* “exige um trabalho cuidadoso, exigente e criterioso do educador/adulto, que deve traduzir-se em ações contínuas, co-responsáveis, integradas, transversais e com sentido, para adultos e para crianças, repensando intervenções avulsas, inconsequentes nos seus propósitos e a deslocar o discurso dos direitos da criança do âmbito de um *wishful thinking* para a sua real concretização na vida das crianças” (Tomás, 2014, pp. 141-142).

1.2 – Nas gramáticas pedagógicas da iniciativa – *A abordagem da educação experiencial (EDEX)*

Falta-nos uma nova gramática que concilie os termos que a nossa cultura tem por inconciliáveis: razão e sensibilidade, eficácia e afetos, individualidade e compromisso social, gestão e compaixão...

(Mendonça, 2013, p. 6)

1.2.1– Mentalidade curricular experiencial

Como analisámos anteriormente, o desenvolvimento (sobretudo na infância) joga-se na exigente união e tensão entre acomodação e desafio, entre estabilidade e mutabilidade, entre satisfação e insaciedade. Alcançar um referencial curricular (científico-social) que articule e harmonize o certo e o incerto é uma busca premente da atualidade, que urge respostas assertivas.

No quadro concetual da Educação Experiencial (EDEX), encontramos um referencial teórico que responde plenamente a um cenário pós-moderno, caracterizando-se pela ambivalência da sua dimensão não apenas científica, mas também social, marcadamente sistémico e holístico, local e total, aberto a uma pluralidade de estilos e estratégias, unificando o subjetivo e o objetivo, o coletivo e o individual.

Ferré Laevers e a sua equipa de especialistas, assumiu desde o início a necessidade de dialogar o seu repertório científico com outras formas de conhecimento, nomeadamente *dos práticos*, “give them a scientifically-based confirmation of what they knew already” (2005, p. 17), debatendo e refletindo criticamente as suas práticas e intuições acerca das vivências das crianças nos contextos educativos, colocando a ciência a “*sensocomunicar-se*”(cfr. Sousa Santos, 2008). O diálogo de saberes iniciado entre a década de 60 e 70, na universidade de Leuven, tornou os investigadores como conectores entre o saber erudito e o da vida quotidiana (Barbier,1977), construindo um roteiro de sabedoria prática, que tem suportado quer em termos teóricos, quer operativos/instrumentais, a construção de uma *mentalidade curricular* (Zabalza, 1994) específica, que transforma constantemente a (partir da) experiência, atenta ao vivido, dispondo o currículo para *realizar* a criança (em vez de dispor da criança para realizar o

currículo, como em algumas abordagens 'modelares'). Como a relação com a criança não é 'objectal', não advém de proposições preestabelecidas, mas decorre de uma compreensão existencial permanente, ou verdadeiramente *imane*nte, porque é contextual e mutável, a *mentalidade curricular* é processual e experiencial. Como clarifica Laevers (2005, p.18): "When implementing experiential education one stands with the room, the children, the material, the books, the methods and all the limitations linked to the actual situation.". A *conscientização* do sistema (de variáveis) em que se está inserido e do papel que nele se desempenha (ou pode vir a desempenhar), como co-configurador de currículo(s) na otimização da experiência e participação das crianças no seu mundo físico e social, é o que configura a mentalidade curricular experiencial. Esta "mentalidade" não é um conjunto de receitas e rituais, como esclarece Oliveira-Formosinho (2016b, p. 95) mas constitui um "modo de pensar, fazer, dizer e avaliar o modo de viver a pedagogia em sala" podendo compreender-se como uma *gramática pedagógica*, que "exige uma aprendizagem profissional sistemática e uma experimentação experiencial *monitorizada*, (...) sobre a sua contextualização na ação".

Suportada num quadro teórico robusto e pragmático, que potencia consistência e coerência ao pensamento e à ação sem, contudo, vincular a uma uniformização de práticas, esta *mentalidade específica* é sobretudo uma visão interna 'intencionalizada', um hábito da mente, uma *disposição praxiológica* que se externaliza na busca interrogante, situada e incessante de estratégias diferenciadas e contextos desafiadores de aprendizagem e exploração, centrando como finalidade a realização plena e o desenvolvimento integral da criança – "os significados que o adulto apreende, reconhece e experiencia ao nível do mundo interno da criança guiam as suas atitudes, pensamentos, sentimentos, iniciativas e decisões" (Santos, Portugal, Libório, Figueiredo, Abrantes, Silva & Góis, 2011, p. 137).

Na tradição de Carl Rogers e Eugene Gendlin, o movimento experiencial foca-se na reconstrução da experiência e dos significados que lhe são conferidos, supondo a capacidade empática do observador de (re)interpretar as vivências de outrem (e as suas próprias), retirando ilações para a ação responsiva. Na abordagem EDEX para a infância, significa estar-se sintonizado e atento às vivências das crianças nos seus diversos contextos de vida, interpretando continuamente a sua experiência interna e, equacionando especialmente a influência que o *vivido* no jardim de infância tem no seu quotidiano.

1.2.2 – O esquema concetual da EDEX

Tendo por base inspirações humanistas, socioconstrutivistas e ecológico-sistémicas, o quadro concetual da EDEX tem-se ampliado progressivamente, oferecendo constructos riquíssimos, pela sua robustez teórica, usabilidade prática e inovação. Têm surtido impacto em movimentos educacionais progressistas e renovadores, nomeadamente nos Países Baixos, difundindo-se além-fronteiras em diversos outros países e continentes.

A metáfora visual do *templo EDEX* (Figura 3), desenvolvido em 1979, tem sido a imagem mundialmente reconhecida, que sintetiza os conceitos-chave do referencial, evidenciando a ‘arquitetura’ de uma educação experiencial.



Figura 3: Esquema concetual EDEX (Laevers & Portugal, 2010)

Na fundação desta construção concetual está a disposição singular e intersubjectiva que Laevers designa como *atitude experiencial*. O ‘estilo experiencial’ está, assim, baseado na capacidade de tomar a perspetiva das crianças, e re-ler o seu fluxo de experiências, a partir de três formas de empatia: afetiva, cognitiva e conativa-volitiva (Laevers, Heylen & Daniels, 2008). Tomar a perspetiva afetiva da criança traduz-se na capacidade de intuir as suas necessidades de pertença e segurança afetiva e imaginar os sentimentos e emoções que a perpassam, numa relação autêntica e profunda. A empatia cognitiva permite identificar as maneiras de pensar das crianças,

as suas percepções e cognições, antecipar o funcionamento da sua atividade mental e o seu modo de perceber (ou não) a realidade, tornando-se fundamental para o ajuste aos seus níveis reais (e potenciais) de compreensão e para cogitar desafios intelectuais. A perspectiva conativa-volitiva assume a criança como sujeito de interesses e vontade própria, procurando inferir as suas motivações (intrínsecas ou extrínsecas), procurando reconhecer os seus desejos e intenções. Segundo Portugal e Santos (2003, p. 164): “O adulto procura discernir — através da expressão, palavras, gestos, postura e movimento da criança — a realidade das suas significações, reconstruindo a sua experiência. Graças a este ponto de partida, os três pilares que orientam as decisões práticas, podem ser implementados.”

Nos três pilares do ‘edifício’ encontram-se explicitados princípios orientadores da ação, que permitem balizar as dimensões de intervenção do adulto¹⁷, atendendo justamente aos diferentes níveis de empatia que deve mobilizar.

A *estimulação* refere-se ao desenvolvimento de estratégias que possam incrementar o entusiasmo e intensificar e apoiar a atividade mental das crianças, atuando no limiar das suas capacidades de ação e de pensamento, no prolongamento das suas necessidades de exploração e de saber. Caracteriza-se pela *profundidade intelectual*, conservando intacto o ímpeto exploratório e a curiosidade pelas “perguntas generativas” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p.10), e abrindo margem para que a construção de interpretações concetuais de significados e entendimentos pessoais possa emergir entre as crianças. Também designada como *enriquecimento do meio*, esta dimensão concretiza-se igualmente na diversificação de materiais e atividades, de espaços e interlocutores, estimulando a interação e mesmo a comunicação, garantindo um intercâmbio fascinante de vivências e aprendizagens, que respondam à diversidade de interesses e necessidades desenvolvimentais. Não obstante o necessário investimento nas virtualidades dos recursos mobilizados (sobretudo explorando o não convencional), a figura do *educador (des)envolvente*, enquanto mediador cultural e catalisador de interações diversas (principalmente entre crianças), será o recurso mais valioso a garantir.

A *sensibilidade*, ou *diálogo experiencial*, representa a abertura aos sentimentos e emoções das crianças, a consideração das suas necessidades fundamentais, traduzindo-se num genuíno respeito, atenção e compreensão diferenciadora. Segundo

¹⁷ Ferré Laevers identificou três categorias na atitude pedagógica do adulto que verteu num instrumento de monitorização designado Escala de Observação do Estilo do Adulto

Portugal e Laevers (2010, p.14): “A atenção sensível a si próprio e aos outros subjaz à atitude experiencial. Trata-se da ligação à sua própria corrente de experiência e à das crianças, onde sensações, emoções, ideias ganham sentido”. Este é, de facto, um pilar central do modelo, que remete para a atitude de constante hétero e autovigilância, de comunicação autêntica e coerente, no plano verbal e não verbal, de aceitação e escuta ativa da criança “sendo ela própria” (p.16), permitindo obter ‘dados’ que o adulto (re)investe na consecução dos outros dois pilares (que podendo parecer paralelos e isolados, estão na realidade em constante equilíbrio de forças nesta arquitetura experiencial).

A *autonomia*, ou *livre iniciativa da criança*, pressupõe o espaço de liberdade conferido à criança para que possa fazer escolhas relacionadas com as suas atividades (materiais, pares, tempos, organização, etc), tomar decisões, emitir opiniões e propor soluções, negociar acordos, e valorizar o ‘co-estabelecimento’ de regras e limites que permitam regular o funcionamento coletivo, compreendendo a sua necessidade e envolvendo-se na sua manutenção. É uma premissa com implicações incontornáveis numa construção curricular flexível e *democrática*, nomeadamente ao nível dos processos de planeamento, desenvolvimento e avaliação da prática educativa, que incluem a criança como co-decisor, como parceiro numa abordagem aberta, emergente e cíclica, que constantemente reinveste as aprendizagens alcançadas e refletidas numa avaliação ‘co-formativa’ (Laevers, 2014).

Este princípio orientador é distintivo da prática experiencial¹⁸, e decorre da confiança na competência e participação da criança nos seus contextos de vida, contudo é muitas vezes incompreendido e equivocadamente visto, como uma atuação de “laissez faire”. Esclarecem Portugal e Laevers (2010, p. 16): “A oferta do máximo de possibilidades de escolha não significa optar por uma prática laxista, sem qualquer obrigação ou autoridade. Neste processo, limites ou regras estruturantes, conhecidos e explícitos, são necessários.”.

A regulação da atividade da criança por estes limites é uma opção impregnada de uma intencionalidade educativa específica, que não visa subjugar-la, mas antes emancipá-la no pensamento e na ação, numa aprendizagem de vida democrática, equipando-a com um ‘sistema’ de hétero e autorreferenciação para a ação organizada, livre e exploratória, protegendo o direito à atividade de todas as crianças

¹⁸ Segundo Laevers (2004) em ambientes EDEX as crianças têm liberdade para decidir até 65% do tempo disponível.

(independentemente da sua afirmação ou preponderância no grupo), sem ter que depender constantemente dos adultos para deliberar. Esta é uma orientação pró-social da criança, investindo numa assertividade que fomenta confiança e abertura ao mundo externo e interno, fortalecendo o sentido de pertença e a motivação para *contribuir* para o universal processo de criação, em sintonia com a humanidade e a natureza (Portugal & Laevers, 2010), o que também Morin (2000) designou como uma *concidadania planetária*, necessária a uma *cabeça bem feita* (e não bem cheia). É a este processo de profunda sintonia e *ligação (linkedness)* a si mesmo, aos outros, ao mundo físico e anímico, que Laevers designa de *Emancipação*, definindo-a como a finalidade maior da intervenção educativa (experiencial) na infância, o que também podemos identificar como um integral processo de desenvolvimento pessoal e social (D.P.S.) “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”, conforme enunciado no princípio geral da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar em Portugal, enquanto princípio instituinte da ação educativa na infância.

Se a criança conseguir ligar-se ao mundo (social e físico), aprender a conhecê-lo e contribuir para ele, encontra assim um local de bem-estar.

1.2.3 - **Competencialização: a aprendizagem profunda resultado da EDEX**

Aprender torna-se uma dinâmica fundamental para o bem-estar, para realizar o potencial único de cada um, num compromisso harmonioso consigo mesmo, com a família e amigos, a comunidade e o mundo em geral (Kickbusch, 2012).



Figura 4: Abordagem *Aprender para o Bem-Estar* (Kickbusch, 2012)

Investir na criança como cidadão emancipado implica favorecer *atitudes* positivas que estão na base de toda a aprendizagem (auto-estima positiva, curiosidade e desejo de saber, auto-organização, criatividade e sentido de ligação) preservando intacto o apetite exploratório intrínseco da criança; fomentar *comportamentos de inclusão no grupo* (respeito e compreensão mútua, cooperação, responsabilidade) que fortalecem o sentido de pertença; oferecer aprendizagens cultural e socialmente relevantes em *domínios essenciais* (motricidade fina e ampla, expressões artísticas diversas, linguagem, pensamento lógico/concetual e matemático, compreensão do mundo físico, tecnológico e social) que se constituam linguagens e literacias múltiplas de relação, informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo.

Não obstante a sua diferenciação concetual por dimensões desenvolvimentais que se tornem mais facilmente reconhecíveis e avaliáveis, elas não devem ser entendidas como setoriais, mas como sistémicas, pois esta é uma aprendizagem complexa, multidimensional, que Portugal e Laevers (2010, p.42) designam como “desenvolvimento holístico e eclético”.

Não se entende como um domínio de conhecimentos fragmentados ou habilidades isoladas, mas antes como formação de “esquemas mentais” mais intrincados e complexos, que vão permitindo a progressiva ‘densificação’ da compreensão do mundo, através da combinação de saberes (atitudinais, comportamentais, conteudinais, etc.). Nas palavras de Laevers:

(...) we don't see the process of development as a mere addition of discrete elements of knowledge or aptitudes to an existing repertoire. On the contrary: every performance depends on an underlying structure of fundamental schemes (...) that regulate the way we process incoming stimuli and construct reality. We rely on them to interpret new situations and to act competently – or not. (2005, p. 11)

Distingue-se também porque não resulta de treino ou aquisição superficial de aptidões, mas de vivências incorporadas na vida corrente, inscritas em nichos sócio-ecológicos concretos, e que mobilizam interactivamente percepções, cognições e emoções, tornando a experiência, para cada um, diferenciada e significativa, “considerando a especificidade do contexto ou situação (não sendo, portanto, uma simples aplicação, mas uma construção)” (Portugal & Laevers, 2010, p. 36). Porque as integra e transforma continuamente, a criança é além de portadora, *produtora* de competências.

Todavia, uma abordagem centrada em competências, que enaltece o que a criança aprende por si, aprendendo a aprender, numa construção pessoal pela (inter)ação ajustada, não é para os autores subscrever a ideia de “eficientismo” (Zavalloni, 2011, p. 37), de aceleração do desenvolvimento, ou de aprendizagem meramente funcional. Ao invés, Laevers interroga precisamente a *aprendizagem superficial*, pois considera “superficial learning does not affect the basic competencies of the child and has little transfer to real life situations.” (2005, p.11). Na publicação de Portugal e Laevers (2010) esclarece-se mesmo que, poderá haver abordagens em que as crianças pareçam bem sucedidas e ‘produtivas’ apesar do tíbio desenvolvimento de capacidades, podendo os resultados advir do grau de facilidade e repetição com que são elaboradas as tarefas, de treino específico ou de muita ajuda durante a sua realização, o que reverte em aprendizagens restritas, provisórias e inconsistentes, que não atingem estruturalmente o ‘funcionamento’ da criança. Ser competente permite ser autónomo e estabelecer nexos inteligentes em diversos tipos de situações complexas e instáveis. Para Laevers (1998, p.73) “Education can only be considered effective if (...) goes beyond the learning of specific information, procedures or ‘tricks’. Deep level learning leads to qualitatively different ways to respond to reality; it is no less than a shift on the level of paradigms.”

Na visão experiencial o entendimento de competência é ‘autêntico’ e ‘dinâmico’ (clarificaremos no capítulo seguinte esta compreensão), e como tal o educador deve mediar experiências que permitam às crianças gerar “saberes em uso, mobilizáveis, atuantes e não inertes, segmentares, enciclopédicos, encapsulados em formatos de imobilidade intelectual e social” (Roldão, 2004, p.181).

A competencialização que a EDEX favorece é sobretudo um processo *transformativo*, que se deseja fundacional, investido no presente e “projetado no futuro (numa aposta nos poderes de *tornar-se*)” (Dias, 2010), que tem de ser progressivo e recursivo, esculpido passo a passo no tempo e nas (inter)relações. Esta lógica *processual* respeita ritmos e ciclos, mesmo os de “pousio” que tal como na natureza representam pausas fecundas de preparação para a germinação ou frutificação. Segundo Malavasi e Zoccatelli (2013) os tempos lentos apoiam as reflexões, a atribuição de significados às experiências em si, e o prazer de se deter perante as coisas pode gerar novas perguntas e curiosidades, deixando de incidir tanto sobre o que fazer, mas sobre como e porquê fazê-lo. Tanto como a meta, importa a trajetória percorrida, pois é verdadeiramente o percurso que imprime o resultado. Não se revê no “tempo flecha” (Zavalloni, 2011),

linear e de trajetória única, mas num trajeto com curvas, inversões, pausas e abrandamentos. Burilar a aprendizagem profunda requer tempo, atenção sensível e itinerários múltiplos, porém, nesta *pedagogia da lentidão* os ganhos são duradouros.

1.2.4 – Variáveis processuais – reguladores da práxis do acompanhamento

Young children are instinctive communicators. Unfortunately, not all adults are instinctive listeners. But if adults working with and for young children are to fulfil their obligations under the Convention on the Rights of the Child, listening must become part of their role. (Lansdown, 2005, p. 40)

Como vimos, esta perspectiva de trabalho pressupõe a presença de adultos que se coloquem à escuta, que sejam capazes de manter pausas e silêncios, em condição de se interrogar, de se conter e de não se antecipar às crianças, apto a concentrar-se mais na organização da oportunidade do que na ansiedade de conseguir resultados (Malavasi & Zocatelli, 2013).

Resgatando-a de prolongada invisibilidade e incompreensão, inúmeros autores e estudos (Clark & Moss, 2011; Lansdown, 2005; Rinaldi, 2006) têm colocado a *atitude de escuta* como ponto nevrálgico da relação pedagógica na infância, apontando a 'voz' da criança como um direito determinante da sua cidadania, ancorado no concomitante compromisso ético dos adultos de tomar em consideração, com seriedade, as suas manifestações. O aprofundamento desta concetualização tem permitido desmitificar a ideia de inoperância que frequentemente lhe está associada, e revelar que, enquanto iniciativa consciente e intencionalizada, é um processo que exige grande acuidade e intuição, ao mesmo tempo que responsabiliza o adulto.

Para Carlina Rinaldi, a escuta é um verbo ativo e complexo, que envolve intensa decodificação, atendendo não só à diversidade multissensorial das mensagens – “We listen not just with our ears but with all our senses. And we listen to thousand languages, symbols and codes we use to express ourselves and communicate.” (2006, p.49) – mas igualmente à densidade dos significados que podem traduzir. A escuta, receptiva e mediadora, é ainda segundo a autora, um importante elemento de 're-conhecimento', de socialização, de partilha e validação de teorias (gerais e pessoais) e entendimentos comuns – “We enrich our knowledge and our subjectivity thanks to this predisposition

to welcoming the representations and theories of others - that is, listening to others and being open to them.” (Rinaldi, 2006, p.50).

A escuta deve assim ser percebida para lá de uma técnica empírica ou uma estratégia didática (que não deixa de ser, naturalmente, e que a própria autora, em razão disso e tantos outros argumentos já apresentados, propõe como uma *pedagogia* singular – a pedagogia da escuta), também como oportunidade *praxiológica*, de reflexão crítica e (re)generativa da prática educativa. Como prática permanente de processamento de informações, o exercício de escuta, para os profissionais, deve apresentar-se também como ocasião para questionamento a partir dos dados da ‘audição’ – “Listening doesn’t produce answers, it generates questions. The more you listen, the more questions come up.” (Rinaldi, 2006, p. 49), - e desse modo permitir ‘auditar’ a própria prática. O profissional deve, portanto, tornar-se *ouvinte* da criança e a partir disso, *auditor* do processo educativo que oferece, analisando a gestão que dele faz, visando a sua constante otimização, considerando o superior interesse da criança, como é seu direito.

Ferré Laevers percebeu também a crucialidade destes “pontos de atenção” reguladores, e formulou nesse sentido um dos mais inovadores e pragmáticos contributos do quadro referencial EDEX: a identificação de *variáveis processuais* que avançam pronto feedback ao profissional “sobre” a qualidade da intervenção, “durante” a própria intervenção – “the process variables give immediate feedback about the quality of interventions and tell us on the spot something about their potential impact.” (Laevers, 2003, p. 18).

Também para Laevers é fundamental que o adulto se interrogue, e a partir de perguntas aparentemente simples, desencadeie indagações perspicazes, que se tornem ‘sondas’ a perscrutar a experiência da criança no contexto educativo, elevando a fasquia da sua consciência pedagógica.

Para o autor (2005b), as questões fundamentais são: “Como estão as crianças a sentir-se (*aqui*)?” o que permitirá reconhecer globalmente o seu *bem-estar emocional*, e “Quão implicadas estão nas suas atividades (*agora*)?” o que fará aceder ao seu nível de *implicação* na experiência educativa. No esquema concetual da EDEX estas duas variáveis são a “arquitrave” do referencial. E, na verdade, resultam numa espécie de

'chave-mestra' que pode ser usada genericamente numa variedade de situações e sujeitos¹⁹, para diagnosticar a satisfação e desafio proporcionado por uma dada vivência.

O bem-estar emocional reconhece-se quando a criança se sente à vontade, age de forma espontânea, demonstra vitalidade e autoconfiança (Portugal & Laevers, 2010). Experimentando uma alegria e serenidade interior, ela sente-se disponível, flexível e aberta aos outros e às vivências, exprimindo-se com espontaneidade e assertividade, e Laevers (2014) aponta mesmo uma metáfora para a presença desta autenticidade: "como peixe na água".

Este é um estado revelador da saúde e equilíbrio emocional de uma criança, decorrente do ajustado atendimento às suas *necessidades básicas*. Como asseguram os autores, a satisfação de necessidades físicas, de afeto, de segurança e clareza nas referências e limites, de reconhecimento, aceitação, pertença e afirmação, de se sentir competente, confiável e bem sucedido, e de significados e valores que firmem sentido e objetivos de vida, são determinantes na estabilidade e bem estar da pessoa.

Num contexto educativo, onde tantas vezes ecoa no discurso dos profissionais a prioridade de 'responder aos interesses e necessidades básicas das crianças', é essencial a explicitação do que se entende por *necessidades*, ao mesmo tempo que se compreende a sua interinfluência (inclusive nos distintos planos eco-sistémicos que circundam a criança), conjugando esforços para a sua satisfação harmoniosa, contribuindo para o florescimento integral e um ótimo funcionamento psicossocial da criança

Tal como Laevers, sublinhamos que "fomentar o bem-estar das crianças nada tem a ver com 'mimar' as crianças" cedendo às suas vontades. Mesmo sem excluir o sentido hedónico de prazer, conforto e gratificação que é também associado e inerente ao bem-estar, tal não induz a agir com permissividade. Interessante será associar-lhe também o sentido eudaimónico de bem-estar na maximização, crescimento e realização do potencial pessoal, para que a criança aprenda a interagir prosperamente com o seu ambiente. Nas palavras de Laevers: "Essas experiências do verdadeiro bem-estar não enfraquecem a pessoa; na verdade a tornam mais forte. Elas intensificam a relação da pessoa consigo mesma e a empodera." (2014, p. 158).

¹⁹ A abordagem EDEX tem desenvolvido estudos e revelado adequação a inúmeros cenários, desde a educação de infância (onde se iniciou) a qualquer outro nível escolar, na intervenção precoce e educação especial, na formação no ensino superior, etc.

Os sinais/indicadores de bem-estar não têm que evidenciar-se todos em simultâneo, não devem ser interpretados de forma rígida, nem correspondem a um único tipo de temperamento ou funcionamento, podendo assumir formas de manifestação diversas. Todavia, quando o profissional percebe uma criança com o seu bem-estar ameaçado, manifestando vulnerabilidade, angústia ou frustração contínua, incorrendo no risco de fechamento (socioemocional e cognitivo) ou alienação (incapacidade de 'ligação'), deve dispensar uma atenção sensível que reveja qual ou quais necessidades básicas não estão justamente preenchidas, equacionando na sua ação que medidas tomar. Propomos o esquema da figura 5 para a “descodificação” do bem-estar emocional, diferenciando os indicadores reguladores da observação e agilizando o reconhecimento das dimensões (necessidades) envolvidas na sua modificação.

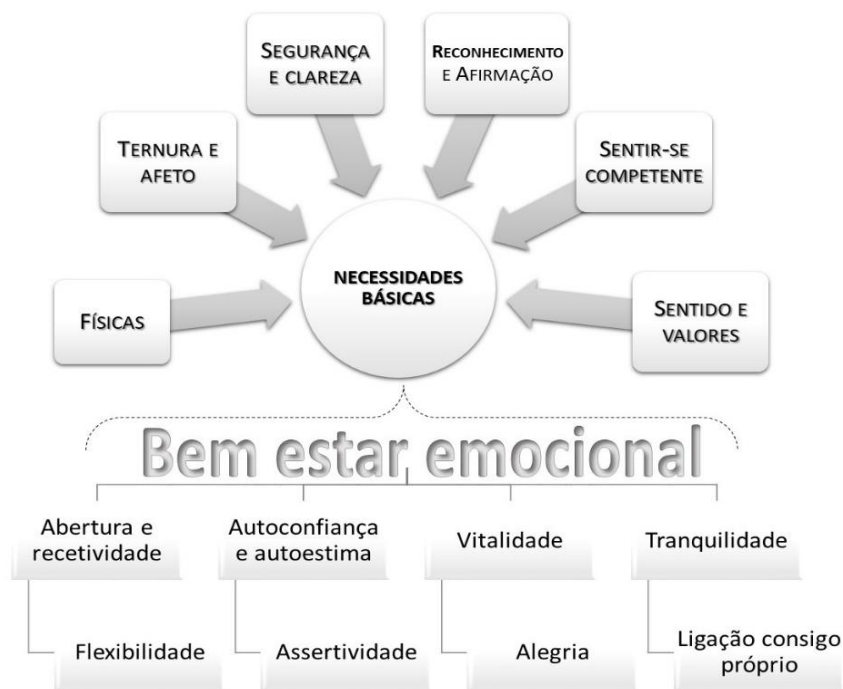


Figura 5: Bem-estar emocional – indicadores e variáveis vivenciais (elaborado pela autora).

O grau de bem-estar revelado pelas crianças num dado contexto educativo elucidará o quanto se “sentem em casa”, e como a organização consegue contribuir para a saúde do corpo e da mente da criança. Apesar da importância do bem-estar emocional, este só por si não é suficiente para garantir o dinamismo do desenvolvimento pleno. Por

isso iniciámos este capítulo sublinhando a união e tensão necessária entre acomodação e desafio, entre satisfação e insaciedade. A teorização de Laevers identificou outro elemento essencial a uma aprendizagem significativa e 'desenvolvente', que embora dependente e correlacionada com o bem-estar, é distinta.

A *implicação* é o segundo parâmetro processual que define o que as condições ambientais provocam na criança, traduzindo-se numa qualidade inerente à atividade humana que elucida um estado mental de motivação intrínseca e disposição exploratória para uma determinada tarefa ou desafio, independentemente do tipo de atividade (espontânea/planeada; individual/coletiva, etc) (Laevers, 1998; 2005).

Distingue-se de um estado de agitação ou excitação efémera atingido por um entretenimento. "O ponto crucial é que a satisfação é proveniente de um mecanismo interno de exploração: da necessidade de compreender melhor a realidade, do interesse intrínseco no modo como as coisas e as pessoas são, da necessidade de experimentar e descobrir." (Laevers, 2014, p.160).

As características predominantes que permitem reconhecê-la na ação são a extrema concentração, sem interrupções e cujas distrações podem ser sentidas como dissabor e frustração; a persistência, prontidão, interesse e fascínio que mobilizam energia e precisão para o desempenho; há uma abertura aos estímulos e o funcionamento perceptivo e cognitivo ganham maior intensidade, transparecendo uma satisfação e um fluxo de energia positiva percebido até fisicamente ou na verbalização do entusiasmo. Aliás, Laevers aproxima esta definição da de Csikszentmihayli (1979), referente ao "estado de fluxo" como uma dinâmica profunda de satisfação decorrente da plena realização do seu apetite exploratório, que desafia o limiar das competências presentes, ativando a ZDP.

É afinal esta a relevância do conceito: poder combinar satisfação com experiência intensa e aprendizagem significativa provocada pelas condições educativas, reconhecendo-as no "fluir" da intervenção.

Contudo, como alertam Portugal e Laevers (2010), terá que ser claro para os profissionais que a variável implicação não diagnostica a competência ou incapacidade das crianças, gerando juízos negativos sobre elas, mas antes a qualidade das oportunidades e desafios oferecidos, não devendo ser desvirtuada para cair na ratoeira de juízos estáticos, 'rotulativos' de crianças e adultos.

Como afirmam os autores:

Assim, a implicação não descreve uma característica mais ou menos fixa da criança, mas a maneira como esta funciona num determinado contexto educativo. Trata-se de um conceito dinâmico, que não pode levar ao rotular de uma criança em termos de preguiça, incapacidade ou falta de atenção, sendo resultado de uma interação entre características do contexto educativo, características do educador e características da criança. (p.26)

O questionamento certo que o educador deverá fazer é acerca da sua gestão educativa, interrogando-se sobre as potencialidades ou limitações da oferta educativa, do clima de grupo, da organização e estrutura curricular/institucional, do espaço contemplado para as iniciativas das crianças e, naturalmente, sobre o seu próprio estilo de adulto no *acompanhamento* das crianças e na construção curricular que arquiteta no contexto educativo (revendo os três pilares do templo).

Utilizar o diagnóstico dos níveis de implicação para analisar o que se oferece às crianças, pode apontar direções aos educadores para otimizarem a organização e dinâmica educativa e diferenciar as suas escolhas atendendo à experiência concreta de cada/todas as crianças, mesmo quando já procura trabalhar da melhor forma possível.

Esta variável ajuda o educador a tomar consciência da mutabilidade das necessidades e expectativas desenvolvimentais das crianças, assim como a interrogar criticamente a cultura e tradição da comunidade educativa, perscrutando oportunidades de melhoria e (re)invenção de práticas, questionando rotinas pedagogicamente obsoletas.

O esquema da figura 6 sistematiza os “focos de atenção” que os profissionais devem monitorizar de modo a suscitar altos níveis de implicação.

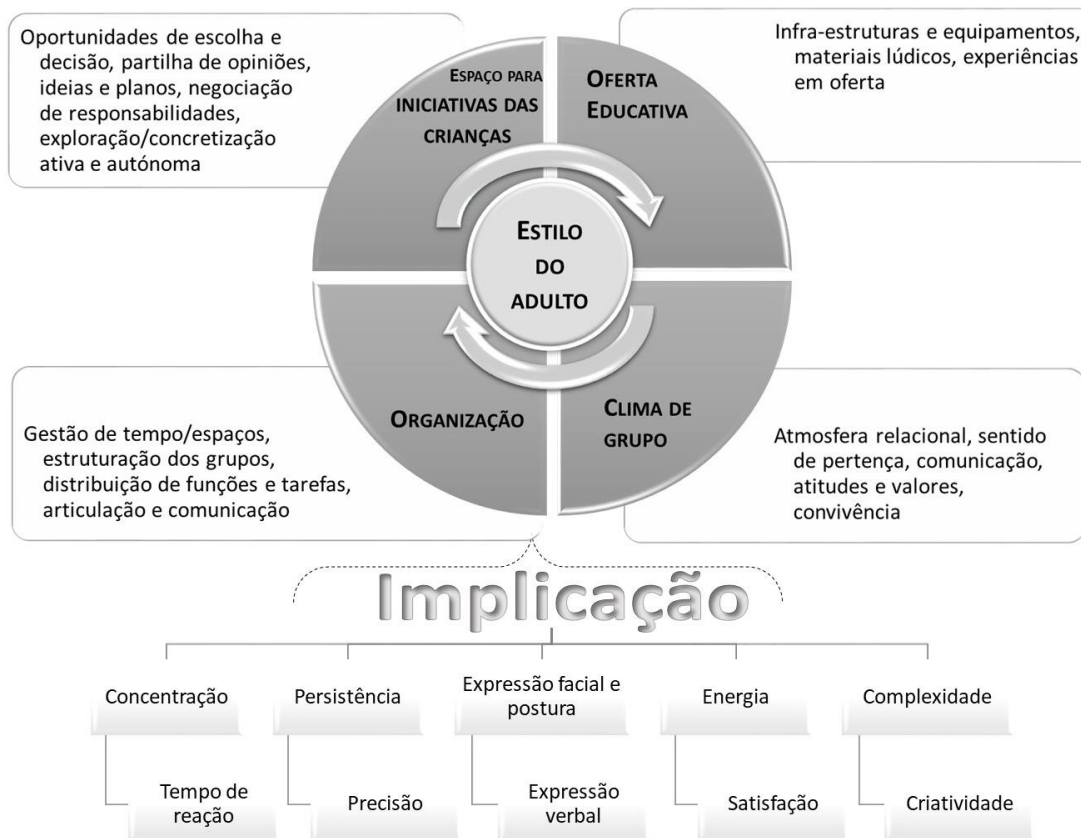


Figura 6: Implicação – indicadores e variáveis contextuais (elaborado pela autora).

Podendo parecer ambos os conceitos subjetivos, é perfeitamente possível avaliar os seus níveis em crianças (e adultos). Para cada um dos parâmetros processuais foram desenvolvidas escalas que situam num *continuum* entre níveis de 5 a 1, de muito elevado a muito baixo, (ou de modo mais sintético de 3 a 1 – alto, médio, baixo; ou por cores em lógica de semáforo) os indicadores observados. No esquema seguinte procuramos sintetizá-lo.



Figura 7: Níveis das escalas de bem-estar emocional e implicação (adaptado pela autora).

Este *continuum* é a abstração quantitativa de um significado qualitativo. A essência do processo de pontuação está na empatia e intuição, pela qual o observador se sensibiliza a observar a experiência da criança, mobilizando a referida *atitude experiencial*, “não é um processo simples, linear, racional, nem é o resultado de uma soma de diferentes sinais” (Portugal & Laevers, 2010, p. 27). Apesar deste pré-requisito nas competências de observação, a confiabilidade da pontuação nas escalas entre observadores em diversos estudos é de 0.90 ou mais (Laevers, 2014), o que o revela um instrumento fidedigno e útil para os profissionais, não só pela sua validade instrumental como pela sua validade concetual, visto que acaba por resultar numa ferramenta “mental” de avaliação e construção curricular.

1.2.5 – S.A.C. – recurso(s) de *conscientização* curricular

A carência deste tipo de “ferramentas” de regulação e construção curricular, que suportassem adequadamente a especificidade dos processos de observação, planeamento e avaliação na educação de infância, marcou demoradamente o cenário português. Tem sido mais recentemente que têm conquistado prioridade e relevância nas preocupações e diligências de investigadores, formadores, decisores políticos, profissionais ou mesmo na comunidade educativa alargada (dirigentes, colegas de outros níveis educativos e famílias).

Até à década de 90 do século XX, a cultura e tradição avaliativa na infância era simplista, as práticas de observação e avaliação surgiam desarticuladas, assumiam um modo muito informal, espontaneísta e assistemático, não fazendo parte das crenças educacionais da maioria dos profissionais da infância (Coelho & Chélinho, 2014). Assumida como uma dimensão implícita, foi decorrendo de forma intuitiva e rotineira, sem necessidade de se formalizar, despontando do contacto próximo e continuado com as crianças, gerando um conhecimento genérico, disperso e com pouco impacto sobre a gestão do currículo (Castilho & Rodrigues, 2014). Reconheça-se que nem os documentos de orientação política e pedagógica incluíam referências explícitas à avaliação, como uma dimensão específica da profissionalidade dos educadores; e mesmo no âmbito da formação inicial, à época, sendo uma área pouco contemplada nos planos de estudos, nem sempre se estabeleceu o contexto para a nítida compreensão das potencialidades

e dos formatos de avaliação, permanecendo ideias imprecisas e difusas, que se repercutiram em sentimentos de insegurança e insatisfação em relação às competências efetivas na implementação de práticas avaliativas em muitos profissionais entretanto chegados ao terreno, causando uma certa inibição e paralisia em termos de avanços nesta área (Coelho & Chélinho, 2014; Hoffmann, 2014; Mendes & Cardona, 2014).

A progressiva inscrição da avaliação nos documentos oficiais²⁰, opções organizacionais político-administrativas²¹, a familiarização com modelos curriculares específicos e as suas propostas metodológicas, o desenvolvimento e disseminação de pesquisas académicas e projetos de investigação, experimentação e inovação²² têm contribuído largamente para a modificação desta situação, nas duas últimas décadas.

Aos profissionais portugueses coloca-se, com gradual veemência, o imperativo de organizarem e sistematizarem (mais ordenada e documentadamente) a informação e as evidências em que quotidianamente se baseiam para fundamentar a sua ação e promoverem, aferirem, regularem e comunicarem as aprendizagens das crianças e as suas decisões pedagógicas (Castilho & Rodrigues, 2014).

Pela falta de tradição, formação e afirmação das práticas avaliativas específicas da infância, foram vicariamente assimilados na cultura profissional dos educadores diversos procedimentos enraizados em perspetivas mais tradicionais, com intenção prognóstica, 'informalmente' certificativos, orientados para os produtos e utilizando instrumentos estandardizados, muitas vezes formalizados em *checklists* por faixa etária²³, inventariando aquisições atomizadas (ou a falta delas, visto que esta é uma

²⁰ A publicação das OCEPE em 1997 e a sua revisão em 2016; a publicação do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (DL. 241/2001); a Circular n.º 17/DSC/DEPEB/2017 sobre a gestão do currículo na EPE; e mais recentemente a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 cujo assunto é especificamente sobre a avaliação, todos explicitando que as práticas avaliativas são inerentes à atuação pedagógica dos profissionais da infância, devendo ser consistentes no desenvolvimento do currículo, sendo da sua responsabilidade a previsão e desenvolvimento desses procedimentos.

²¹ Por exemplo a integração da educação pré-escolar e do ensino do 1.º ceb em agrupamentos escolares (1998) pressionando a formalização de processos avaliativos convergentes (por vezes até com as culturas e práticas já instituídas noutros ciclos escolares, de tradição certificativa); a avaliação de desempenho do pessoal docente.

²² O Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – DQP (Bertram & Pascal, 2009); o projeto *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*, (Portugal, Santos, Figueiredo, Libório, Abrantes, Silva, Góis & Coelho; 2009)

²³ Segundo Fleer e Richardson (2004) estas perspetivas fragmentárias são herdeiras da psicologia do desenvolvimento centrada nos estádios biopsicológicos. Para as autoras: "Approaches to teaching in early childhood education have moved towards a sociocultural approach, while assessment and evaluation have generally stayed within a Piagetian framework or, at best, as a 'social influence approach'" (p. 119). Atualizam a ideia clarificando que a mudança de uma perspetiva individualista a uma lógica sociocultural traduz uma mudança de paradigma

lógica que incide mais na identificação dos *déficits*), tipificados em níveis educativos curricularmente mais estáticos e homogeneizantes. Assinale-se também a importância das concepções e experiências prévias e histórias (avaliativas) de vida, que se constituem teorias pessoais e pontos de referência na formação de crenças e reprodução de modelos de avaliação, constituindo muitas vezes obstáculos a novas aprendizagens (Hoffman, 2014; Parente, 2014).

Esta avaliação convencional, torna-se ainda hoje muito 'tentadora' para os profissionais, dada a sua agilidade, menor consumo de tempo, padronização, formalidade e reconhecimento social, visto que se aproxima de formatos validados noutros níveis escolares, corroborando pelo isomorfismo a reivindicação dos educadores de um estatuto igual ao de outros docentes. Gabriela Portugal alertou: "(...) os educadores de infância têm uma necessidade clara de aperfeiçoamento de competências de avaliação que lhes permita afirmar a sua especificidade, articulando e respondendo às exigências do nível de ensino seguinte (1.º ciclo) e às necessidades organizacionais da escola." (2012b, p.595).

Não obstante as transformações sucessivas, permanecem inúmeras dificuldades e ambiguidades nas práticas concretas, verificando-se uma grande heterogeneidade no pensamento e nas práticas de avaliação na infância (Portugal, 2012b). Apesar do seu enquadramento normativo alinhado com visões interacionistas, formativas e participativas, e o advento de novas concepções teóricas e metodológicas, frequentemente não ultrapassam o limiar do discurso, pela falta de aprofundamento teórico e supervisão, que deixa repetidamente à mercê de condicionantes burocráticos opções estratégicas coerentes, que afastam a avaliação das suas reais finalidades para a educação de infância (Hoffmann, 2014).

Na verdade, a avaliação não pode ser confundida com instrumentos e preceitos metodológicos, e as mudanças essenciais em avaliação dizem respeito à finalidade dos procedimentos avaliativos e não, em primeiro plano, à mudança *per se* de tais procedimentos. Diria Oliveira-Formosinho: "(...) exigimos da avaliação que não se situe meramente ao nível técnico, mas antes se pergunte porquê e para quê fazer avaliação no âmbito da educação de infância. E então desenvolvê-la em coerência." (2014, p. 31).

desafiante: "A socio-cultural approach to assessment within this framework moves beyond being objective and exclusive to being subjective and inclusive".

O desafio de procurar explicitar melhor a compreensão de avaliação na educação de infância mantem-se e acentua-se, e talvez só a partir daí seja possível (re)construir práticas consistentes e coerentes. Jussara Hoffmann (2001) situa-nos mesmo perante o *iceberg da avaliação*, reconhecendo-se à superfície as preocupações em torno da adequação e atualização de dispositivos e formulários, mas na face não visível e submersa logo, a mais profunda, as (in)definições e incertezas acerca dos valores e concepções que lhe estão intrínsecos e o dilema no estabelecimento de estratégias congruentes que os plasmem no processo. Para a autora é preciso avançar sobre os significados das práticas instituídas, percebendo a influência de crenças e hábitos aprendidos, que muitas vezes prevalecem sobre os conhecimentos teóricos superficialmente reunidos. Gullo (2005) sublinha ainda a dificuldade decorrente da abrangência, multidimensionalidade e amplitude do processo de avaliação na infância, que exige grande meticulosidade e lógica *compreensiva*, para concatenar e articular sentidos de todas as dimensões 'avaliáveis':

Not only are there many aspects of learning and development that can be assessed, there are also many contexts within which they can be assessed. It is important to understand that evaluation should utilize multiple sources of information, assess multiple aspects of the individual, and take place in multiple contexts. (p. 45)

É necessário que a formação inicial e a formação contínua, preferencialmente em contexto, (Cardona & Guimarães, 2014; Oliveira-Formosinho, 2014; Portugal, 2009b) ofereçam a oportunidade de indagar os sentidos e os fundamentos das opções avaliativas, articulando teoria e prática, num confronto interrogativo entre o que se faz e o que se pretenderia que fosse feito. Diz Jussara Hoffmann: "O grande dilema é que não há como ensinar 'melhores fazeres' em avaliação. Esse caminho precisa de ser construído por cada um de nós, pelo confronto de ideias, repensando e discutindo, em conjunto, valores, princípios e metodologias." (2001, p. 13).

Neste processo de desenvolvimento profissional, inevitavelmente, o educador tem que ser o sujeito da aprendizagem, tendo como base de análise e interpretação a sua própria prática, e como ponto (re)organizador um arcaboço teórico consistente e 'iluminador', que lhe permita repensar as suas teorias implícitas e as suas atitudes (Hoffmann, 2014). Ainda nesta linha, para a autora é clara a relevância da *aprendizagem coletiva*, seja por via da supervisão pedagógica ou da formação de comunidades de prática, que permitam aprofundar, em partilha, práticas coletivas em que o caráter

experimental e a dimensão reflexiva da avaliação possam ser sustentados, favorecendo processos conjuntos de regulação e inovação. Nas suas palavras: "(...) professores em formação precisam de interlocutores, de alguém com quem discutir e analisar o seu fazer pedagógico, uma vez que ficam inseguros, transitando entre uma prática que lhes é familiar para outra, ainda desconhecida." (p.249). Também para Oliveira-Formosinho esta formação *contextual e específica* (2014, p. 31) deve investir na "construção de compreensões partilhadas acerca de imagens (imagem de criança, imagem de educador), acerca do quotidiano praxiológico e sua sustentação", ancorando-se na problematização que formula perguntas para as quais procura respostas.

É, portanto, premente indagar um entendimento crítico, consciente e explícito da especificidade da atuação avaliativa na infância, tomando consciência e (re)significando os seus sentidos com base em novas conceções. Tomando a afirmação de Oliveira-Formosinho: "Para nós o como fazer avaliação dialoga com o porquê e para quê da avaliação." (2014, p. 31).

A trajetória (trans)formativa de reconfiguração de pensamentos e práticas, tem para Hoffmann (2014) e Parente (2014) etapas distintas entre si, mas intimamente articuladas em função de uma (re)apropriação de princípios e ações.

Segundo as suas propostas um primeiro momento será o de tomada de consciência das próprias ideias e experiências prévias de avaliação, pois a partir do seu ofício de aluno (Formosinho, 2013) construíram-se variados 'pre-conceitos'; e, do mesmo modo, a identificação e explicitação das suas perceções de senso-comum acerca do que serão práticas avaliativas apropriadas na educação de infância. Como refere Parente: "a partilha de experiências e identificação de algumas características dá o mote para a necessidade de um trabalho de clarificação" (2014, p. 172). Será oportunidade para debater dúvidas e centrar o questionamento "O que avaliar? Para quê? Como?... Com inspiração em Paulo Freire, percebemos que este não é apenas um exercício de *desocultação*, mas um esforço de desconstrução e desmontagem de equívocos e ambiguidades, que comprometem a uma re-construção de saberes, na abertura a novas ideias.

Outro momento, articulado com este, é a observação e levantamento de práticas e atitudes *in loco* (as próprias ou as de outrem, como no caso dos estágios), triangulando-as com leituras técnicas que desencadeiam análise e discussão de pressupostos, dúvidas e incertezas pelo contraste com a realidade. A leitura e reflexão

partilhada, contribui para a interpretação e reflexão crítica, para o debate sobre possíveis impactos da atuação no desenvolvimento do currículo e no das próprias crianças. Desejavelmente deverá ultrapassar apenas o nível descritivo e conseguir elevar-se a um plano 'metateórico' pela atribuição de sentidos aos suportes referenciais de análise. Este é, em princípio, um momento seminal para compreender que "as práticas avaliativas são construídas em ação, num ambiente extremamente plástico e dinâmico, tal como se caracteriza o processo de construção de conhecimento na primeira infância" como afirma Hoffmann (2014, p.243).

A compreensão da importância da *observação diferenciada* da(s) criança(s) começará aqui, mas o entendimento de que "não se pode denominar de 'avaliação' apenas a observação e o registo" e que o processo avaliativo exige reflexão crítica sobre o que se observou, também (Hoffmann, 2014). Como aponta Parente (2014), citando Drummond (2005): "(...) na nossa prática do dia a dia, nós observamos a aprendizagem da criança, esforçamo-nos por a compreender e depois fazemos um bom uso dessa compreensão."

O objetivo seguinte será, pois, incentivar a "refletir em ação e sobre as suas ações", inferindo que a avaliação não pode ser encarada como um processo isolado da aprendizagem, do contexto educativo e dos seus principais intervenientes (as crianças), sendo integrante, transversal e fundamental em todo o processo educativo, profundamente interligado com a observação, o planeamento, a intervenção e a comunicação do que se faz. A discussão (em grupo) de episódios e opções curriculares é "promotora de desequilíbrio cognitivo" (Hoffmann, 2014), favorecendo a acuidade do olhar, atenuando a visão 'opaca' da generalidade e tornando-se conscientemente mais focado na(s) criança(s), nas suas manifestações e nas condições e interações que as envolvem. A atenção aos 'detalhes' vai revelando o (re)conhecimento da(s) especificidade(s) avaliativas, e compondo uma interpretação cada vez mais estruturada, multidimensional e expandida do escopo, intencionalidade, estratégias e referenciais subjacentes aos processos avaliativos (Coelho & Chélinho, 2013). Nesta etapa são essenciais "ações de questionamento e de apoio teórico, de relato de dificuldades, de conversas a respeito das crianças e de sugestões de estratégias pedagógicas" (Hoffmann, 2014). Este é um processo gradual e exigente, que implica alcançar uma grande fluidez entre a resposta espontânea e adequada às solicitações emergentes e a atualização e respaldo em argumentos teóricos consistentes. Jussara Hoffmann, escorada em Piaget, reconhece que assumir posturas pedagógicas e pensar criticamente

sobre elas, reconstituindo-as teoricamente, representa a transição reflexiva do plano da ação ao da conceituação, exigindo um esforço inferencial apreciável.

Mas sendo um processo complexo, interpretativo, interativo e iterativo, ele 'devolve-se' à ação (também reflexivamente) re-investindo conhecimentos reconfigurados, que desenham novas hipóteses de ação. Como sustentam Brassard e Boehm (2007, p.28): "From the beginning, assessment and intervention need to be viewed as reciprocal activities and as ongoing processes". Para Hoffmann (2014) trata-se da reverberação do processo, com a passagem da *conceituação à ação*. Cristina Parente (2014) reconhece que chegados aqui, estão mais claras e assumidas as atribuições de conceber e desenvolver o currículo e respectivas dinâmicas avaliativas coerentes com as concepções pedagógicas que se adotam, porém, o questionamento sobre os modos de o fazer subsiste e é o tempo de *procurar respostas*.

Torna-se assim desafiador o 'retorno' à prática e o ensaio de atitudes e estratégias avaliativas *alternativas e autênticas* em contexto (Gullo, 2005; Parente, 2004, 2014; Portugal, 2012), que os tornem "sujeitos de mudanças em avaliação" (Hoffmann, 2014). Esta é a etapa exploratória de apropriação de procedimentos que agilizem a observação e a documentação, percebendo-as em interatividade, num dinamismo suficientemente flexível que possa assegurar o *acompanhamento* de trajetórias diversas de aprendizagem de crianças diferentes, mas unidas sob um mesmo contexto, cujas condições e oportunidades devem igualmente ser monitorizadas, de modo a gerar informação que seja integrada na reflexão e ajuste da atuação educativa, de acordo com as orientações oficiais e os discursos científicos da especialidade. Conforme aponta Gullo (2005, p. 4): "Appropriate use (or misuse) of assessment and evaluation can influence the direction of an individual child's or group of children's early, as well as later, education and developmental trajectories."

Deverá constituir-se como ocasião de perceber a avaliação como um processo *vivo* (contextualizado e integrado nas rotinas naturais das crianças, diversas e significativas), *contínuo* (intencional, sistemático e cíclico, que não se deixa 'enviesar' pela mera ocasionalidade) e *comunicante* com as decisões curriculares (extravasando o enfoque no desenvolvimento das crianças, para a compreensão da qualidade da oferta educativa e do seu impacto nas necessidades individuais/coletivas, apreciando a sua própria ação pedagógica) (Bagnato, 2007).

Esta *comunicação* é simultaneamente *princípio e fim* do processo: a comunicação é uma premissa de partilha, escuta e envolvimento dos “destinatários” da avaliação como seus participantes e co-responsáveis, em especial as crianças, *creditando-as* como capazes de reconstruir e interpretar o seu percurso de aprendizagem, tornando-o *visível* (Carr, 2001; Rinaldi, 2006), contribuindo com a sua *voz*, criativa e construtivamente, com pistas de trabalho para a ação do educador (Coelho & Chélinho, 2014); bem como para a metacognição dos seus saberes de vária ordem, essencial ao aprender a aprender; de igual modo, com as famílias, assumindo-as como *parceiras* (Bagnato, 2007), procurando estreitar os propósitos e a articulação educativa. Nesta mesma lógica o autor acrescenta que é essencial não perder de vista a *utilidade* da avaliação, ao providenciar dados com préstimo e que podem reverter ao serviço de uma constante otimização da atuação:

That assessment should be useful seems self-evident, yet much professional time and effort goes into testing that has little or no use. (...) In brief, assessment, when appropriately done, can tell us what to teach (content/curriculum), how to teach (methods), and whether objectives are being reached (monitoring/accountability). (p. 24).

A avaliação na infância deverá, pois, ser entendida como um ***processo hologramático***, que na sua parcialidade tem inscrita a globalidade das múltiplas dimensões educativas congregando-as (observar, interpretar, planejar, decidir, atuar, articular, comunicar) e que na sua autonomia relativa pode influir e regenerar o todo (Morin, 1990). A sua finalidade é, assim, captar a complexidade do processo educativo, retratar a(s) criança(s) e o trabalho com elas desenvolvido, compreendendo os seus interesses, necessidades e dificuldades, assim como as diligências para lhes corresponder (continuadamente), revelando-se mais do que uma avaliação *da* aprendizagem, uma avaliação *para* a aprendizagem (Linfield, Warwicck & Parker, 2008).

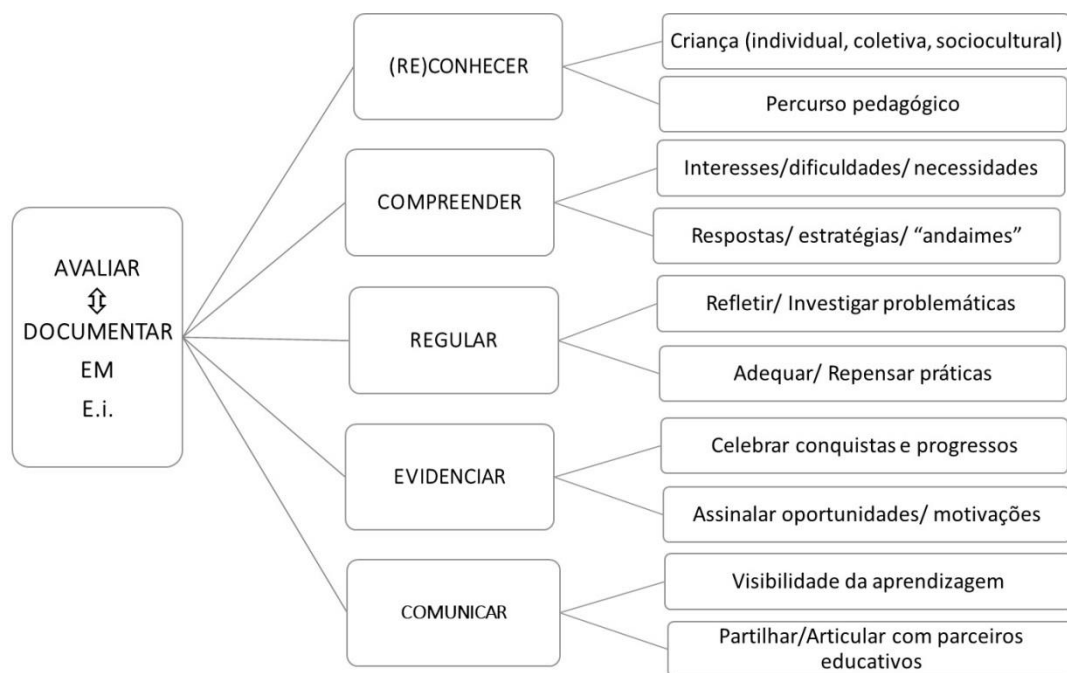


Figura 8: Síntese das perspectivas atuais sobre finalidades da avaliação na EI (elaborado pela autora)

A avaliação deve, portanto, comprometer e mobilizar o educador (e não só), para a contínua obtenção e reflexão de indícios *autênticos* que permitam melhorar a atuação de qualquer dos participantes no processo. Seguindo Nóvoa (2007, p.8), a avaliação deve inspirar nos profissionais “um compromisso ético com o sucesso”, seja na constante progressão nas aprendizagens enquanto fator de enriquecimento pessoal, seja no incessante aperfeiçoamento das práticas como garante de equidade e qualidade. Constituir-se-á assim (também) numa avaliação *para a aprendizagem profissional*.

Justamente neste sentido, parece-nos pertinente invocar uma *iluminadora* categoria freiriana, para aclarar o que nos parece ser atualmente um sentido maior da avaliação na infância: **a conscientização** (Freire, 1979).

Para Paulo Freire, será pelo aprofundamento de uma consciência crítica e problematizadora que nos situaremos perante a realidade capazes de transformá-la, diria o próprio: “quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la.” (1979, p.19). O desafio para o pedagogo brasileiro é superar uma *consciência*

ingénua, que considera a apreensão espontânea e imediata da realidade, desprovida de reflexão, que se aprisiona e legitima na tradição e na rotina das 'verdades' dominantes, e que se insinua numa adaptação fatalista à "realidade desumanizante", recomendando:

(...) examinar e criticar os atos diários que [se] cumprem por rotina. O que mais custa a um homem saber, de maneira clara, é a sua própria vida, tal como está feita por tradição e rotina de atos inconscientes. Para vencer a tradição e a rotina, o melhor procedimento prático não se encontra nas ideias e conhecimentos exteriores e distantes, mas no questionamento da tradição por aqueles que se conformam com ela, no questionamento da rotina em que vivem... (Freire, 1979, p. 20)

A conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a desvela, mas não pode assumir-se numa "posição falsamente intelectual", pois ela "não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o ato ação-reflexão", cuja unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo (Freire, 1979, p. 15).

Para o autor a conscientização é um compromisso de inserção crítica na história, implica "que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com o material que a vida lhes oferece." (p.15).

A conscientização freiriana implica agir consciente e intencionalmente sobre a realidade objetivada, integrando organicamente a criticidade, a curiosidade e a criatividade ao dispor do ímpeto de mudar para "ser mais" (Freitas, 2004).

Parece-nos lícito aqui reatar um elo, que já antes sugerimos, entre a *mentalidade experiencial* (Laevers, 1998) e a *conscientização* (Freire, 1979) curricular que se deseja na promoção de aprendizagens profundas e emancipatórias na infância. Também Laevers considera que os educadores devem 'criar com o material que a vida lhes oferece', e aproveitar os *insights* que as variáveis processuais lhes permitem diretamente do seio da experiência para inferir crítica e criativamente pistas para a atuação educativa, gerindo as medidas curriculares que as podem influenciar: "(...) putting forward involvement as the key indicator of quality engenders a lot of positive energy and synergy; the enthusiastic responses of children, when the adult's efforts are successful, are very empowering (...)." (2000, p. 28).

1.2.6 – S.A.C. - Um circuito ⁱⁿtrans | formativo

Sendo este um processo de *busca* permanente, o SAC “propõe-se estruturar esta busca”, apresentando-se como um instrumento de apoio à reflexão e à gestão complexa do desenvolvimento curricular, com um caráter (trans)formativo (Santos et. al., 2011).

Desenvolvido na Universidade de Aveiro, no decurso de um projeto de investigação-ação ao longo de três anos letivos, teve na sua génese o propósito de contribuir para uma cultura de avaliação *específica* na infância, preservando a sua complexidade e oferecendo, ainda assim, *agilidade*. De um modo muito pragmático, porém, muito acurado e fiável, o SAC oferece sistematicidade, organização e acuidade (Sistema), propicia orientação, flexibilidade, sensibilidade e monitorização (Acompanhamento), respeitando as diversidades e particularidades das infâncias e os aspetos multidimensionais dos seus contextos de vida, focando o educador nos seus destinatários (das Crianças). Inspirado no *Process-Oriented Child Monitoring System*, criado por Laevers no Center for Experiential Education em Leuven, propõe e informa a construção de uma *abordagem experiencial* que fundamente o desenvolvimento do currículo, oferecendo, contudo, uma larga margem para a contextualização da ação e para a diferenciação pedagógica, possibilitando diferentes opções, aliás em conformidade com o caráter mais genérico das orientações oficiais.

A utilização coerente do *sistema* permite alcançar dois estratos de informação sobre o funcionamento das crianças no ambiente educativo, um geral/coletivo e um individual (mais ainda, um externo à criança recolhido pelo *olhar* do adulto, e outro interno considerando a *voz* da própria criança), percebidos de modo interdependente, que alcançam uma visão global sobre os processos dinamizados, os seus benefícios e efeitos, e as condições que os enformaram, compreendendo em que medida o modo como se está a agir é contingente com as necessidades das crianças.

Na prática quotidiana, com base num ciclo concatenado de observação, documentação, reflexão, ação e planeamento/decisão curricular, considerando como referencial o bem-estar emocional e a implicação, as alíneas do SAC permitem identificar forças e fragilidades que necessitem de intervenção prioritária, sustentando as deliberações subsequentes.

Num circuito de três etapas, que se devem suceder ininterruptamente, os profissionais alcançam um retrato, paradoxalmente tão geral quanto específico

(resultante do constante exercício de observação em 'zoom' de aproximação e afastamento) das crianças e das experiências que desenvolve. O esquema da figura 9 representa as etapas que compõem o processo de avaliação SAC.

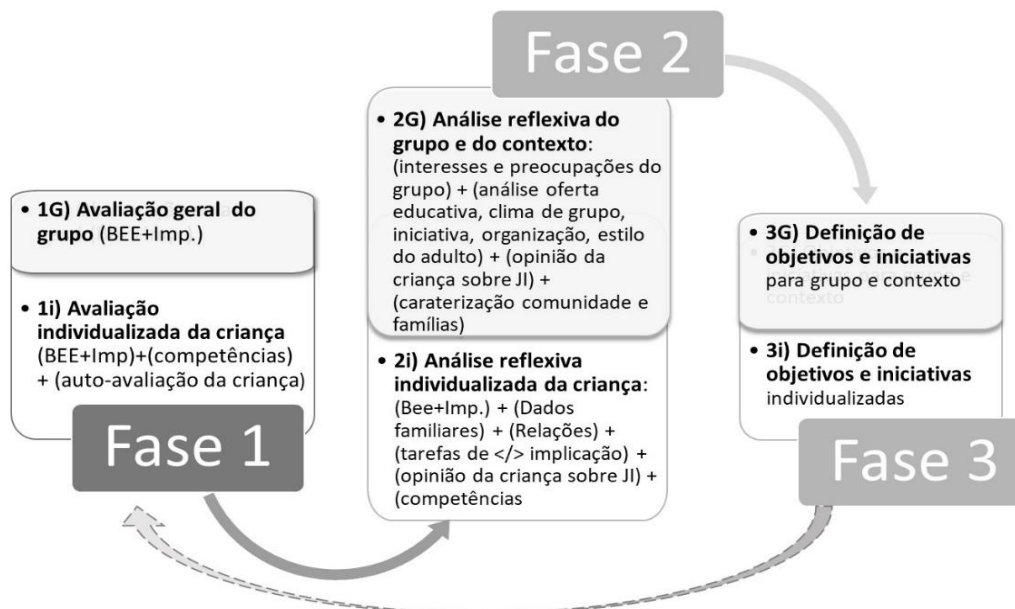


Figura 9: Síntese das etapas da avaliação SAC (elaborado pela autora)

Este dispositivo favorece uma maior “consistência, continuidade e coerência ao desenvolvimento do currículo” (Portugal & Laevers, 2010, p. 142), desafiando o educador como *investigador das suas próprias práticas*, interrogante e curioso não somente sobre as crianças, mas também sobre si próprio, a indagar razões e reformas do seu exercício.

A partir das informações recolhidas os profissionais organizam uma narrativa que lhes permite atribuir e partilhar significados, explicitar as suas opções curriculares, e tomar decisões *informadas* e responsabilmente estruturadas, como refere Gullo:

It is essential that professionals who work with young children really understand the constructs underlying assessment and evaluation in early childhood so they can make appropriate decisions regarding the selection of assessment instruments and methods. And, given the results of assessment procedures, they need to be able to make informed and appropriate decisions about children and curriculum. (2005, p. 4)

O processo avaliativo, instituindo-se num plano de 'imaterialidade', que é o da conscientização e das inerentes competências (meta)reflexivas "poderá contribuir para que cada profissional encontre o fio de coerência que o conduza à consciência crítica e autocrítica sem quebra de solidariedade com a realidade da qual faz parte integrante, mas também na recusa de fazer parte dela sem ser para a transformar positivamente" (Sá-Chaves, 2007a, p.36).

Materializando-se em mais do que *ficheiros burocráticos* (os que privilegiam as competências administrativas em detrimento das reflexivas), poderá constituir-se num fator de *visibilidade* das diversas dimensões impercetíveis da sua atuação, e construir uma cultura e linguagem comuns entre profissionais, organizando "um discurso sobre a prática que a socialize" (Coelho, 2010, p.8).

Segundo Roldão (2008) esta lacuna na comunicabilidade e circulação do conhecimento prático dos educadores é uma limitação decorrente do praticismo que historicamente se vinculou à representação social do professor. Para Nóvoa, o registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e a avaliação assumem-se como rotinas que fazem avançar a profissão, pois são centrais para o aperfeiçoamento e inovação, impondo-se na atualidade como um fator de credibilidade, exigido pelas "sociedades de hoje (...) [onde] não se pode deixar de ter uma dinâmica de abertura das profissões, uma dinâmica de transparência, de rigor, de prestação de contas. (...) em primeiro lugar para nós mesmos e para os nossos colegas." (2007, p.16). Maria Figueiredo (2013), na sua revisão teórica sublinha a especial importância de o conhecimento dos professores ser público, tornado inteligível e analisável, representado numa forma que permita a acumulação e a partilha com outros membros da profissão e ser continuamente verificado e melhorado, para a afirmação do conhecimento dos professores como sustentação da ação profissional. Apontando entre outros o contributo de Hierbert et al (2002, cit. por Figueiredo, 2013) destaca a relevância de processos colaborativos e de colegialidade como forma de tornar comunicável o conhecimento, pois a colaboração e o diálogo comum forçam os participantes a tornar o seu discurso partilhável e compreensível na comunidade de pares, aberto à discussão, verificação e refutação ou modificação. Este é um processo determinante tanto para a autoconfiança profissional, a reputação da profissão e a identidade coletiva, contribuindo para a (co)responsabilidade e compromisso com/da classe numa construção proativa de valor (e afirmação) profissional.

Para Nóvoa (2009) este é um desafio premente para as escolas de formação na atualidade, cabendo-lhes fortalecer identidades e práticas profissionais orientadas para uma *competência coletiva* que se projete na voz dos professores (reatribuindo-lhe a assertividade de outrora), para que o seu conhecimento *científico-social* (Leite, 2005) se impregne nas arenas do debate socioeducativo.

1.3 – (Des)Envolvimento Profissional: da auto-implicação à *agência* profissional

Hoje reconhece-se que ser professor envolve o desenvolvimento de uma consciência interna, que dê significado ao modo como as experiências pessoais se organizam sob a forma das crenças ou assunções que no final orientam as suas práticas, o que implica (...) reconhecer que embora os professores procurem uma coerência entre as suas teorias pessoais de ensino e as exigências práticas da sua profissão, não existe um único modo de o atingir.

(Coelho, 2004, p. 185)

A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspetiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação (...).

(Nóvoa, 1992, p. 28)

Em linha com as metamorfoses nas áreas de estudos da criança, também a natureza, processos e propósitos da aprendizagem profissional dos educadores de infância têm sido problematizados, tanto a montante na formação inicial, como a jusante na formação permanente dos profissionais. – “Frameworks for understanding teaching and learning in early childhood settings are undergoing rapid revision. (...) Re-thinking childhood demands a re-think of the theories informing early education and how these theories imply new forms of practice.” (Edwards & Nuttall, 2009, p. 3).

1.3.1 – Aprendizagem Profissional: do depósito ao propósito

Apesar de muito estabilizado e da sua resistência científica sustentada em inúmeras investigações das últimas décadas, o próprio constructo de “desenvolvimento profissional” está sob escrutínio presentemente, por força da desconstrução da ideia linear, padronizável e hierárquica que o termo carregou da psicologia

desenvolvimentista, e da racionalidade técnico-aplicacionista que, de um modo pré-ordenado parece 'deslocar etapicamente' os profissionais de um estágio evolutivo a outro da sua maturidade profissional:

(...) what may be gained in resisting discourses of development is an end to the sense that professional development is something that is 'done to' educators, with educators reduced to passive consumers of the latest changes in curriculum and pedagogy. (...) move away from a model of professional learning based on developmental or career 'stages', a conceptualisation which presumes that workers will move from being less professional to more professional as part of a developmental continuum. (Edwards & Nuttall, 2009, p. 3)

Igualmente, Oliveira-Formosinho (2008, p. 149) entre nós preveniu que as jornadas de crescimento profissional não devem ser vistas "numa tradição psicologizante de pendor desenvolvimentista", e estando profundamente ligadas aos problemas *vivenciais* e profissionais em contexto, devem ser percebidas "como uma caminhada que decorre ao longo de toda a vida: (...) que tem ciclos, que pode não ser linear, que se articula com os diferentes contextos sistémicos que a educadora vai vivenciando".

Assume assim preponderância, similarmente para a aprendizagem profissional, a perspectiva epistemológica socioconstrutivista-sistémica (Alarcão & Roldão, 2008), mais ligada à posição Vygotskiana de que a aprendizagem conduz o desenvolvimento, do que à visão Piagetiana estrita de "desenvolver-se para aprender" (Oliveira-Formosinho, 2008; Hamido, 2010).

A envolvimento e responsabilização dos formandos como sujeitos do próprio processo formativo é também sublinhada por Day (2001, p. 17), que lapidariamente afirma: "Os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (ativamente).", considerando *vital* a sua tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem, valorizando uma tónica centrada no aprendente mais do que na instrução, recomendando uma tipologia de práticas que "coloca de lado a visão dos professores como simples ouvintes de novas ideias ou conceitos que lhes permitem compreender a prática". Esta reconstrução continuada do saber pessoal, dependente de uma complexa interdependência de fatores de natureza intrapessoal e múltiplas condicionantes extrínsecas ao indivíduo, é igualmente apontada por Idália Sá-Chaves (2007a, p. 180) como um *princípio de auto-implicação do formando*, que assume "que ninguém forma ninguém se o alguém em formação, ele próprio, não se implicar ativamente no processo".

As próprias perspectivas *andragógicas* que procuram reconhecer as particularidades e princípios da aprendizagem dos adultos, destacam a maior *motivação intrínseca* para *compreender e resolver problemas*, como desafio de *autorrealização*, autoestima e 'capitalização' de destrezas de natureza diversa que o adulto *mobiliza para as suas funções e papéis sociais*, desejando uma imediata *realização e utilidade* do que aprende, sentindo fascínio por *autonomizar-se e autodirigir* os seus processos pessoais de aprendizagem, *reunindo experiências e saberes* que vão enriquecendo a sua mundividência e *agência* (García, 1999; Knowles, 1984).

A dimensão do *património vivencial* dos formandos, futuros docentes, é aliás cada vez mais enfatizada por diversas investigações, que advertem para que "os candidatos que chegam à instituição de ensino superior não são recipientes vazios" (García, 2009, p. 13), assentando esta ideia no pressuposto, partilhado também por Oliveira-Formosinho (2000), de que aprender a ser professor não começa com a formação inicial, nem se circunscreve a ela, começa através da vivência do indivíduo como discente ao longo do seu percurso escolar (e fora do controlo da instituição de formação). Essa aprendizagem, que não se gera de forma intencional, vai penetrando ao longo do percurso escolar nas estruturas cognitivas e emocionais, conduzindo à criação de crenças e expectativas subliminares, e por vezes difíceis de eliminar. Esta "cultura latente" poderá ser re-ativada em experiências formativas, como sugere Assunção Flores (2010, p. 183) considerando "fundamental criar espaços no contexto da formação inicial para explicitar essas crenças e essas teorias implícitas que os alunos trazem para a sua formação, no sentido de potenciar uma reflexão e questionamento fundamentados sobre o processo de tornar-se professor".

Este é um dos sentidos que conferimos à metáfora do "depósito" com que intitulámos este tópico de revisão. Os estudantes candidatos a profissionais de educação de infância não são "reservatórios limpos" nos quais poderemos confiar um fluxo de saberes "puros e apurados". À formação inicial vem juntar-se a biografia (escolar, sobretudo, mas não só!) dos estudantes.

De facto, trazem consigo "sedimentados" pre-conceitos e sentidos de pensamento, ação e valores que se incrustarão como teorias pessoais e implícitas (provavelmente) orientadoras da sua ação, porquanto foram "socializadas e validadas" nas suas experiências e observações prévias. "Remexer" nesse acervo e confrontar o repositório de crenças sobre as quais cada estudante continuará a produzir o seu repertório de saberes (declarativos, atitudinais, estratégicos, etc.) é crucial na "filtragem"

do que é necessário desconstruir, reconstruir e preservar, na (co)produção de conhecimento profissional desta “primeira” etapa formativa.

Da imagem do “depósito” deve deduzir-se o impacto dos conteúdos “des/ligados” da situação existencial dos alunos; a necessidade dos próprios (re)conhecerem as suas necessidades e vulnerabilidades formativas como “sedimentos” de partida e progressão nas aprendizagens (criando exigência, resiliência e autoconfiança profissional); a contrariedade de uma “cultura de silêncio” ou comunicação unilateral que silencia e torna acomodadas, inquestionadas e submissas as contradições arrecadadas pelos alunos (o currículo *oculto*); o valor das suas “reservas” motivacionais que por entusiasmo, espontaneidade, afeto e identificação os ‘orientaram vocacionalmente’ nesta opção, e podem ajudar a *comprometer* e a (re)conhecer em si mesmos (tanto ou mais do que nos formadores, que não se excluíram como ‘com-participantes’, naturalmente) o dinamismo e o impulso para a descoberta, problematização e interligação de informações, metodologias, quadros de referência múltiplos (nem fechados, nem estáticos, advindos de diversas fontes) que transcendam o senso-comum, numa *consciencialização*, *responsabilização* e *competencialização* crescente, geradora de (des)envolvimento profissional, numa simultaneidade recursiva de docentes-aprendentes permanentes, ou “peritos adaptativos” como recuperou García (2009) citando Bransford, Darling-Hammond e LePage (2005), acerca do sentido transformativo da construção constante de aprendizagens perante (e a partir de) as novas e complexas condições (socio)profissionais, procurando “combinar competência com capacidade de inovação” (p.13). Desta (re)configuração dirigimo-nos, então, ao “propósito” da aprendizagem profissional.

Como Canella e Reiff (1994, p. 27) acentuam, fecundar a competência dos educadores é assumi-los primeiramente como poderosos aprendentes: “teacher education will be successful when programs are viewed as avenues for developing teachers who are empowered learners”. Explicitando acrescentam: “An empowered learner is an individual who is inquisitive, reflective, enthusiastic, and autonomous.”

Para os autores, o *traço inquisitivo* marca a disposição para a aprendizagem, questionamento e pesquisa constante, assim como a abertura para novas situações, para assumir riscos, e explorar circunstâncias e interações incógnitas que descerram novos saberes. A *feição reflexiva* sustenta a análise, a avaliação e o confronto concetual, influenciando a consciência de si mesmo (como aprendente), examinando como surgem as contradições do pensamento e como são resolvidas, as (di)semelhanças nas

perspetivas perfilhadas por si e por outros, o impacto sociocultural na própria aprendizagem. O *entusiasmo* desvela o gozo e fascínio genuíno encontrado na aprendizagem, que corrobora e reitera o ímpeto prazeroso de aprender e reinvestir no esforço de progredir. Finalmente, a *autonomia* manifesta a produção de pensamento e ação próprios, a auto-regulação, responsabilidade e compromisso.

Apesar dos “ingredientes”, estes e muitos outros autores reconhecem que não há fórmulas mágicas e únicas nos programas de formação profissional que garantam educadores que pensem e decidam ao mais alto nível, que sejam sensíveis e empáticos, criativos e inovadores, e sempre correspondam às necessidades emocionais, sociais e intelectuais dos seus interlocutores. Aliás, aos agentes e instituições formativas pede-se a constante construção e reconstrução de padrões de formação, uma vez que há que assumir perentoriamente que “o conhecimento e os alunos (as matérias-primas de trabalho) se transformam a uma velocidade maior do que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender”. (García, 2009, p. 8).

Foi neste sentido que Zeichner preconizou que os “formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional” (1993, p. 17).

Este duplo *propósito* apontado por Zeichner, a *indagação e a melhoria*, parecem-nos consubstanciar a intencionalidade, a finalidade e a orientação da aprendizagem profissional em que acreditamos.

Um catalisador fundamental destes processos é a *mudança*, seja ao nível dos conhecimentos, práticas ou crenças. Contudo, importa perceber que este não é um processo tão linear quanto se possa julgar. Conforme Guskey e Sparks (2002, cit. por García, 2009) demonstraram, os professores modificam as suas crenças e teorias práticas, não tanto pelo seu contato com novos conceitos ou estratégias que poderão “aplicar”, mas antes pela *leitura dos ganhos e melhorias* que eles possam constatar nas suas realidades e no sucesso dos seus alunos, atribuindo-lhes *utilidade e exequibilidade*.

Já Oliveira-Formosinho (2008, pp. 160-161) destacou a preponderância do *paralelismo das consequências positivas* como retroativo do *investimento* e esforço em desinstalar e renovar “significados educacionais” – “As educadoras que construíram

outra compreensão para [determinado] significado educacional ganharam competências de realização a esse nível, e integram essas aquisições com sentimentos de bem-estar sobre o contexto em que investiram, em que se empenharam e referem tudo isso a si próprias e às crianças simultaneamente”, apontando como ‘casos’: “os meninos gostam mais do nosso espaço, mas eu também. As crianças ganharam em organização e eu sinto-me mais segura porque tenho a sala estruturada”.

A construção de teorias práticas “localmente válidas e socialmente úteis” que permitam ponderar “decisões concetual e moralmente ajustadas aos interesses de todos quantos nelas participam”, configuradas a partir da compreensão da(s) especificidade(s) das situações educativas, torna-se assim um *imperativo formativo*, que radica numa *pedagogia da experiência* (pessoal e de outros) (Vieira, 2013, p. 599).

O conhecimento profissional é assim construído a partir da experiência educativa, numa consideração crítica do passado e do presente com vista a um futuro melhor, procurando desenvolver disposições e compromisso com a reflexão, autodireção (responsabilidade), colaboração e criatividade/ inovação, implicando processos de experimentação e ensaio, bem como de teorização no confronto de saberes disciplinares e experienciais, “*substantivos e processuais*” (Vieira, 2013).

No âmago desta orientação formativa está a promoção da articulação entre a *reflexividade*, a *autonomia/iniciativa* e a *resolução*²⁴, instituintes da *agência profissional*.

Em convergência com Oliveira-Formosinho (2007, p. 27), na linha do que sustentámos até aqui nesta revisão, e admitindo uma significativa homologia nos processos de (des)envolvimento e (des)empenho das crianças e dos (futuros) educadores de infância (se não mesmo dos seus formadores!), perspetivamos “os ‘ofícios’ de aluno e professor reconstruídos com base na reconcetualização da pessoa como detentora de agência: a pessoa do aluno e a pessoa do professor.”

Dispor de agência, à luz dos contributos sociológicos, significa ter (conscientemente) poder e capacidades para constantemente escolher, influenciar e intervir no curso dos acontecimentos à sua volta.

²⁴ A compreensão deste termo deve abranger mais do que o seu sentido pragmático e funcional de encontrar resposta ou solução, completando-o com os sentidos de deliberação, propósito, firmeza de ânimo, mudança.

No âmbito dos estudos do conhecimento e formação dos profissionais de educação de infância este é um construto (ainda) “esquivo” como designaram Priestley, Biesta e Robinson (2015), que evidenciam a ambiguidade que o pode rodear:

Agency remains an inexact and poorly conceptualised construct in much of the literature, where it is often not clear whether the term refers to an individual capacity of teachers to act agentically or to an emergent ‘ecological’ phenomenon dependent upon the quality of individuals’ engagement with their environments. (p. 136)

Evitando uma conceção *reificada* e aproximando-a de contributos epistemológicos mais dinâmicos e sistémicos os autores perpetivam-na não como condição determinada dos atores, mas determinável pelos atores: “rather than seeing agency residing in individuals, agency is understood as an emergent phenomenon of actor-situation transaction, an always unique interplay of individual capacity and the social and material conditions by means of which people act.” (Priestley et al., 2015, p. 136). Neste sentido tomam o profissional como ser ativo, que lê o mundo e o interpreta, posicionando-se com expressão e iniciativa próprias. Também Anne Edwards elege o construto como profícuo para problematizar e mobilizar na ação docente as múltiplas dimensões éticas, sociais, teórico-práticas que caracterizam a competência profissional dos educadores: “It offers a definition of agency which emphasises commitment, responsibility, strong judgements, self-evaluation, connection to the common good and attention to what people do.” (2015, p.779).

A *capacidade deliberativa* e de *discernimento* sobre a adequação das opções de intervenção, parece, assim, fazer toda a diferença na compreensão da profundidade e complexidade do conceito, como distingue a autora: “To be agentic we need to be able to make responsible strong judgements about the worth of our intentions when we take actions. Also we need to be able to evaluate for ourselves whether we have met the goals we have set ourselves.” (Edwards, 2015, p. 779). Porém, e apesar de ser uma *disposição íntima* do indivíduo, ela é também altamente *relacional e pro-social*, onde se reveste de autêntico sentido, como destacam Pyhältö, Pietarinen e Soini (2015, p. 4): “Teachers’ professional agency is highly relational and thus embedded in the professional interactions between teachers, pupils and their parents, and other members of the school community.”. Na verdade é o *compromisso e resposta ajustada* a esta ‘contexto-(inter)dependência’ que, segundo Priestley, Biesta e Robinson (2011, p. 3) reclama dos docentes *acuidade e inventividade*:

It denotes a 'quality' of the engagement of actors with temporal-relational contexts-for-action, not a quality of the actors themselves. Viewing agency in such terms helps us to understand how humans are able to be reflexive and creative, acting counter to societal constraints, but also how individuals are enabled and constrained by their social and material environments.

Para Hamido (2010, p.244) esta é uma “(dia)lógica de formação” focada na “*competencialização formativa*” que se orienta para a **capacidade de construção de conhecimento, de aprendizagem, enraizada nas práticas sociais específicas** (...) em boa verdade, em torno do *sistema de atividade* que constitui a profissão. Trata-se, portanto, de promover um modo particular de relação dos profissionais com o saber, relação atuante, reflexiva e apropriadora”.

Na generalidade dos estudos, esta é uma *atitude* ('stance') ou disposição que se “conquista” progressivamente, que se torna tanto mais fecunda, quanto mais for exercitada. Para Turnbull (2005), a formação inicial e, especialmente, a prática pedagógica supervisionada são uma oportunidade “pioneira” para a sua *incubação*: 'Professional agency for student teachers is an important concept to be developed in initial teacher education. (...) it follows that student teachers must have opportunity to develop (...) appropriate professional knowledge, skills, understandings, and dispositions in professional practice contexts.' (p.59).

Este posicionamento toma assim os profissionais (presentes e futuros) como *agentes de confluências e influências* e investe-os como *sujeitos* de metamorfose(s) das realidades que (os) habitam, mobilizando *uma inteligência profissional* estratégica, multidimensional e pedagógica que ativa o potencial trans-formativo do seu pensamento e iniciativa *próprios* – porque experienciados e discernidos pessoalmente... e porque obedecem a uma especificidade que elucidaremos de seguida.

1.3.2 – Amplitude e Singularidade da Profissionalidade em Educação de Infância: Bolonha como indutor da (re)modelação da formação

A própria profissionalidade dos educadores de infância se reveste de singularidades que a distinguem (não obstante as suas similitudes com outros grupos docentes) numa *especificidade* que não pode menosprezar-se no reconhecimento da *cultura identitária* deste grupo profissional.

São múltiplos os fatores constituintes destas particularidades, e *essa diversidade na unidade* pode mesmo pulverizar-se em *subculturas* (Sanches, 2012) que espelham a heterogeneidade profissional dos educadores de infância, gerando mesmo “sentimentos ambivalentes no que se refere à questão de serem iguais ou diferentes de outros professores” (Oliveira-Formosinho, 2000, p. 153). Seguindo os contributos de Maria João Cardona (2002, 2006), Júlia Oliveira-Formosinho (2000) e Teresa Sarmiento (2015, 2016) será possível sublinhar aspetos diferenciadores ligados: às características das crianças como principais interlocutores destes profissionais, às características dos contextos de trabalho e respetivos aspetos organizacionais, a características das tarefas e atribuições do desempenho profissional, às características da formação e socialização profissional.

As exigências, potencialidades e vulnerabilidades próprias e constitutivas das crianças pequenas em crescimento foram já evidenciadas até aqui neste trabalho, relevadas como *primordiais propulsores* da intervenção educativa, pelo que não nos alongaremos mais, recuperando apenas a “ideia-trave” proferida por Júlia Oliveira-Formosinho acerca da criança enquanto “sujeito *não sectorizável*”, e que por isso mesmo tem “necessidade de atenção privilegiada à dinâmica intensa do seu todo integrado”, e que “requer das educadoras um alargamento das responsabilidades”, por vezes suscetível à “indefinição de fronteiras”, nas respostas múltiplas e ajustadas de que se incumbem. A *globalidade* do seu trabalho tem reflexos não só na construção curricular (e respetivas i-limitações disciplinares e polivalência organizativa), assim como no atendimento às necessidades multidimensionais das crianças, que correspondam ao *processo holístico* de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Esta “*responsabilidade integral*” tem, ainda assim, modos de tradução muito variados que podem refletir-se, por exemplo, na conceção e gestão – mais ou menos integrada ou segmentada (dicotomia que paulatinamente tenta “esbater-se”) - das (designadas) componentes letiva-pedagógica e/ou socioeducativa, o que por sua vez pode também ser variável em função dos *contextos de trabalho e suas respetivas missões*. Estes profissionais podem intervir numa grande diversidade de cenários que vão desde as creches, jardins de infância, centros e serviços culturais/de animação comunitária, instituições de proteção social à infância em risco, etc.

Por sua vez a tipologia administrativa destes serviços pode também variar entre a rede pública (integrada ou não em agrupamentos escolares verticais), privada com fins lucrativos ou privada de solidariedade social, inclusivamente com a sua tutela distribuída entre ministérios diferentes. Da heterogeneidade destas tipologias institucionais

decorrem também desigualdades nas condições de trabalho, quer em termos de horários, remuneração salarial, progressão na carreira, reconhecimento de funções e atribuição de tarefas. Do ponto de vista organizacional, podemos ainda acrescentar a não obrigatoriedade de frequência desta oferta educativa (entre os 0-6 anos, apesar das perspetivas de *universalização* da oferta, ela mantém-se opcional às famílias), o que torna oscilantes os índices de frequência nestes contextos (se não quisermos ainda acrescentar-lhe as drásticas flutuações geográfico-demográficas, de distribuição desequilibrada e tendência descendente da natalidade no país), tornando-os *contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis*, como elucidou Sanches (2012).

Esta variabilidade contextual integra, portanto, inúmeras ideologias e intencionalidades educativas que, conseqüentemente, interferem na autonomia profissional, na organização do trabalho, no tipo de papéis e tarefas assumidos, ou mesmo no estilo de interação com as crianças.

Nestas condicionantes, o estilo de interação pode oscilar, por exemplo entre a “intermitência” e a permanência, muito embora esta última ideia esteja muito ligada e, seja mesmo reconhecida como distintiva da presença profissional dos educadores de infância, dada a sua pertença a um “grupo constante”, num tempo continuado (podendo alcançar ciclos de 3 ou 5-6 anos), em rotinas diversas do quotidiano educativo, contrastando com os docentes de outros níveis educativos que têm mais alunos, em menor permanência e maior repartição ou coadjuvação de papéis e funções. Aqui se sustenta, também muito, a *componente relacional*, e de acentuada dimensão afetiva, que cria redes de interação, e coloca os educadores como *profissionais do humano e das relações*. Este traço identitário tem implícita a necessidade de uma forte capacidade de “saber conhecer, saber viver juntos, saber comunicar, saber articular” de modo a *envolver* e *co-responsabilizar* as famílias, parceiros da comunidade e múltiplos profissionais em efetivas e alargadas relações de cooperação e bem-comum.

Depreende-se, deste modo, que ao âmbito pedagógico, indiscutível, na ação destes profissionais, somam-se âmbitos éticos, sociais e mesmo (burocrático)administrativos²⁵ cada vez mais complexos e concertados, constantemente

²⁵ Teresa Sarmiento (2015) acentua muito especialmente esta “nova faceta” profissional dos educadores de infância de “multiplicação de tarefas burocráticas”, uma vez que é relativamente recente nas suas incumbências (sensivelmente a partir de 2000), resultante sobretudo da integração em “agrupamentos escolares verticais” da rede pública, o que forçou a aproximação aos profissionais dos restantes níveis educativos (por um lado, um avanço significativo no reconhecimento mútuo) e, conseqüentemente, a partilhar de uma cultura de uniformização (já instituída para a maioria dos outros docentes) de maior dependência burocrática e de

redefinidos, que tornam as atribuições e desempenho profissional em educação de infância um desafio de enorme exigência.

O processo de profissionalização, socialização e formação dos educadores de infância tem, portanto, estado sujeito, ao longo do tempo, a transformações socio-históricas, político-administrativas e teórico-conceituais intensas, que vão configurando a profissionalidade específica dos educadores de infância. Tem significado evoluir de formas mais ou menos intuitivas de atuação, para outras mais fundamentadas científica e normativamente, progredindo ao nível da especialização, do reconhecimento socio-profissional e, mesmo de grau, o que tem permitido uma “índole comum” na profissionalidade docente, atenuando, igualmente, uma imagem menorizada dos educadores de infância vigente socialmente e mesmo entre docentes. Os *contextos de formação*, naturalmente, são polos também nevrálgicos nesta transformação e atualização, uma vez que cada Escola ou projeto de formação, pública ou privada, “histórica” ou mais recente, tem necessariamente “cultura própria” (Hamido, 2010), concetualizações sobre a educação, a ação profissional, as opções formativas, traduzindo-se em orientações e idealizações dos formadores que influenciarão as práticas e perspetivas dos (futuros) profissionais.

Um ‘novo’ movimento de reformulação está em marcha com o reajuste do ensino superior ao *Processo de Bolonha*, uma proposta de política educativa Europeia, que visa a qualificação e convergência dos sistemas de educação e formação do território comunitário, num espírito de maior compatibilidade, coesão e mobilidade. Em concreto, na formação de educadores de infância e professores de 1.º e 2.º ciclo em Portugal, esta é uma proposta plena de desafios às instituições de ensino superior, na sua implementação. O diploma prevê a reorganização da formação inicial em dois ciclos, o

procedimentos padronizados e protocolares, com pouca margem de adaptação às especificidades curriculares, em especial “projetuais”, da educação pré-escolar, muitas vezes ignoradas nos outros patamares educativos. Segundo a autora “(...) os mecanismos de organização e uniformização têm dificultado a autonomia anterior, levando as educadoras a desenvolverem um trabalho muito mais fechado no espaço-sala, onde a tendência é para a reprodução de modelos mais coerentes com os níveis educativos que sobrevalorizam a função instrutiva”; mesmo a centralidade do trabalho com as crianças fica ameaçada, com um sentimento de insatisfação no interior do grupo, pois na sua ótica – “(...) ‘afogadas’ nos inúmeros documentos que têm que conhecer, analisar, refutar, elaborar, aprovar, etc., em horas e horas passadas em reuniões, começa a ser raro ouvir as educadoras falarem nas crianças”(p. 84). Em seu entender, estes são “sintomas de rutura da identidade das educadoras de infância” que exigem um papel ativo na defesa do que é próprio da sua profissionalidade. Ousamos aqui, também, uma extrapolação destes sintomas para a realidade das educadoras em contextos de Creche (e alguns JI da rede solidária que aí estenderam e incorporaram o modelo), com a implementação dos Manuais de Processos-Chave para Avaliação da Qualidade, pródigos em procedimentos burocráticos.

primeiro de licenciatura em seis semestres (em tronco comum aos três níveis educativos) e o segundo de mestrado em 2 ou 3 semestres (em áreas e domínios específicos de docência), tornando-se este o título de habilitação profissional, num claro intuito de valorização, dignificação e exigência da atividade docente. Acresce ainda a possibilidade de habilitação conjunta para dois perfis profissionais: Pré-Escolar e 1.º ciclo, e 1.º e 2.º ciclo. Além da flexibilidade na qualificação profissional, há igualmente premissas pedagógicas que se desejam impregnar nos novos modelos formativos pós-Bolonha, que superam o ensino centrado na transmissão, para referenciais centrados na responsabilidade, implicação e autonomia do aluno, preconizando a sua aprendizagem ativa, permanente e atuante, procurando desenhar planos de formação mais abertos e responsivos aos desafios e necessidades *reais* dos estudantes. Há, contudo, ambiguidades inerentes a esta reestruturação que não podem deixar de ser interrogadas e debatidas na busca de respostas que as elucidem, e que evitem debilidades formativas (Craveiro, 2016; Folque et. al., 2015; Vasconcelos, 2009b).

A aproximação entre níveis educativos, na construção de um panorama educativo mais harmonizado e consequente, respeitador das especificidades, mas potenciador das transversalidades, foi uma das mais valias projetada nas trajetórias formativas multinível da licenciatura e duais nos mestrados do processo de Bolonha. A familiarização com a sequencialidade (ou com a sua falta) entre níveis e a habilitação para dois níveis educativos contíguos, pode atenuar descontinuidades e favorecer transições mais ajustadas e 'dialogantes'. É fundamental que essa complementaridade se alcance sem a 'colonização' e/ou subjugação de um dos níveis a outro. No caso específico da educação de infância, existe o risco de 'contaminação' com práticas mais instrutivas, que descredibilizem a dimensão lúdica da aprendizagem na infância, por exemplo.

Se por um lado o novo modelo procura o reforço da formação científica (com especial incremento nas áreas de didáticas específicas como Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal), por essa via corrobora uma visão mais 'disciplinarizada' dos saberes, que dificulta a compreensão do caráter holístico e interdisciplinar da aprendizagem na infância; para além de que o reforço desta componente parece ter sido feito 'à custa' de um 'nivelamento' do peso da formação educacional geral que, na verdade, resulta numa contração dos contributos da psicologia, da sociologia, da antropologia, da história da educação, da filosofia, da ética deontológica, do currículo, da organização e administração escolar. Afirma os saberes de natureza teórica, elevando igualmente os de natureza prática, acentuando a

necessária qualidade e diversidade das atividades de iniciação à prática profissional (IPP na licenciatura) e de prática de ensino supervisionada (PES no mestrado), privilegiando a imersão na realidade e exigindo experiência e (preferencialmente) formação especializada em supervisão, dos orientadores cooperantes e institucionais, concebendo os estágios como oportunidades de socialização construtiva e criativa, de diálogo, análise e reflexão (pré)profissional. Todavia, no avesso de uma visão multifacetada e transversal que se pretende alcançar no tronco comum da Educação Básica, pode residir o risco de uma perspectiva truncada e superficial, nomeadamente pela distribuição abreviada e repartida das horas de contacto da IPP por contextos formais de educação pré-escolar, 1.º e 2.º ciclo do ensino básico e não formais (como ludotecas, bibliotecas, hospitais, museus, etc.), reduzindo-se a “ocasiões” incipientes e restritas, até mesmo de experimentação (quanto mais de domínio) das dinâmicas pedagógicas envolvidas. Apesar de maior oportunidade para ampliação de horizontes e despistagem vocacional, a passagem a uma prática de maior envergadura no mestrado pode transportar algumas vulnerabilidades, frivolidades e insipiência, fruto desta *dispersão*.

A colocação do estágio profissionalizante como etapa formativa final, parece alinhada “com uma ideia adicional do currículo normativo” (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010, p. 19), torna-o um período tardio, denso e intenso (se não mesmo árduo) de integração teoria-prática, até aí “intermitente” e em alternância, e de difícil consolidação neste período “esforçado” e “fugaz”, de procura de experimentação, de aprovação, de “conformação” às expectativas, responsabilidades e competências inerentes ao desempenho profissional “sonhado”. É muito importante que os processos reflexivos de extração de sentido das práticas e de teorização das epistemologias e estratégias de intervenção pessoais não sejam meramente “convencionais” e ‘quase’ inúteis (às vezes até sentidos como perturbadores e ‘destrutivos’, e como tal evitados ou ‘fingidos’), mas antes sejam *vividos* e *significativos*, num processo estimulante e consistente de *fortalecimento da compreensão e da adequação da atuação* profissional, que gera motivação e compromisso com a interrogação permanente, com atitudes de análise crítica, inovação e investigação pedagógica. A *atitude indagatória* é, assim, estruturante do programa de formação e ambicionada para os formandos do novo modelo como competência fundamental e perdurável na construção do *professor-investigador* e transformador da sua própria prática. Tal deveria evidenciar o relatório final de estágio, enquanto *prova* (com discussão académica pública) do exercício teórico-analítico e empírico-exploratório elaborado e desejado para o *praticum*. Porém, por tudo o que já se mencionou e porque mesmo a formação em metodologias de

investigação educacional, perspetivando-se como *transversal*, acaba por aparecer 'diluída' na componente de formação educacional geral na licenciatura, ou de modo mais sistemático, mas "pressionado" no mestrado, o desafio investigativo torna-se difícil para estudantes e orientadores alcançarem a profundidade e qualidade inerente ao nível de mestrado.

Esta consciencialização tem para nós, especial significado, uma vez que foi justamente o processo de Bolonha que nos desafiou a "repensar as nossas próprias práticas formativas-supervisivas, num esforço de atualização e melhoria do (des)empenho e (des)envolvimento profissional", à semelhança do que desejaríamos para as nossas alunas, percebendo-o como um momento particularmente crítico no processo de (re)construção e afirmação deste grupo profissional, concordando com Alarcão quando prognosticou: "O processo de Bolonha tem potencialidades de ser indutor da tão desejada auto-transformação (a nível individual, institucional e intersistémico). Está nas mãos de todos nós transformar as potencialidades em realidades." (2004; p. 19).

1.3.3 – Conhecimento profissional *experiential* – princípio(s) de *competencialização*

Perante este campo de *identidades múltiplas numa profissionalidade única* (T. Sarmiento, 2015) revela-se inequívoca a complexidade da construção identitária profissional dos educadores de infância, tornando-se incontornável a *tensão dilemática* dos respetivos programas/projetos de formação, obrigados a situar-se, na sua orientação concetual, perante diversas dicotomias, conforme elencou Oliveira-Formosinho (2008): uma tensão entre informação (conhecimento estruturado) e artesanía (conhecimento por imitação, de demonstração e mestria), profissional *perito* (*expert*) ou *profissional artesão*; tensão entre modelo do *défice* (assente nas debilidades de conhecimentos e competências que devem ser colmatadas num modelo formativo *compensatório*) ou modelo do *crescimento* (assente nas potencialidades construtivas de soluções e saberes refletidos e deliberados pelos seus agentes inscritos nas suas reais circunstâncias); orientação *pessoal* (empreendimento individual com vista à proficiência particular) ou *institucional* (visão coletiva e de abrangência organizacional alargada). Na verdade, estas dualidades não se rejeitam de modo maniqueísta nos cenários formativos

reais, pois sabemos que todas as ruturas de paradigmas são demoradas, assim como, há que admiti-lo, podem encontrar-se virtudes em ambas, pelo que se tem justificado a emergência de uma visão mais *integrada e integradora* da formação de educadores e professores (Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão & Roldão, 2008; Kincheloe, 2004; Oliveira-Formosinho, 2008; Sá-Chaves, 2007, 2008; Sanches, 2012), uma *racionalidade combinatória* que admite conciliar “a produção e a aquisição de saberes, a tradição e a inovação, as lógicas racionais e as criativas, as lógicas da razão e do coração” (Tavares & Alarcão, 2001, p. 103).

Apesar de se concordar que o processo formativo pode ser marcado, em muitos casos, por descontinuidades e fragmentação (em vez de integração e continuidade), e como sustenta Roldão (2001), o padrão de formação que ainda prevalece nos cursos de formação inicial remeta para o plano-mosaico numa lógica aditiva, cremos florescente uma abordagem de formação como projeto, no sentido de promover uma efetiva interação das diversas componentes, a teorização das práticas formativas e a meta-análise reflexiva do futuro professor sobre o seu próprio processo formativo (Flores, 2010).

Trata-se de uma opção epistémico-formativa que recusa o caráter neutro e descontextualizado dos saberes, que os encare como uma abstração generalizante e distanciadora do mundo real, ideias “amórficas e nebulosas que não servem de referência a experiências futuras” (Pimentel, 2007); ao invés, rejeitando “formas esquemáticas de participação na prática social ‘prontas a consumir’”, concebe uma relação íntima, dialética e circunstanciada do(s) saber(es) com a experiência, numa construção pessoal permanente, da sua forma própria de desenvolver essa prática social (Hamido, 2010). Não é uma desvinculada acomodação de saberes externos, como ilustra Contreras Domingo (2010, p. 63), mas um saber que se “corporiza” na vivência formativa: “Sin embargo, el saber que necesitamos para vivir (y para vivir-nos como docentes) es aquel que está unido a nosotros, que nos constituye, que hace cuerpo con nosotros, que tenemos *in-corporado*”.

Apropriar (tornar próprios) os saberes procedentes da *experiência*, não significa que qualquer vivência redunde em aprendizagem (Pimentel, 2007). Como clarificou Zabala (2005, p. 29), assertivo na defesa da *aprendizagem experiencial na formação docente*, certas formas de implicação em experiências são “pobres e empobrecedoras” como situações estritamente observacionais, adaptações irreflexivas e acríticas, atuações meramente procedimentais (aplicação de rotinas, reprodução de modelos,

dependência total de outros, etc.). Para o autor, a experiência formativa *autêntica* implica plenamente o indivíduo, exigindo que este assuma o protagonismo consciente da situação, sentindo que atua com a sua própria forma de *ser e pensar*, colhendo os resultados e consequências das suas decisões; implica, portanto, o plano cognitivo, mas são igualmente decisivos os sentimentos, emoções e intuições. Isabel Alarcão (2002) já antes afirmara que a experiência e a reflexão consciente sobre as experiências que as transformam em aprendizagens assenta numa estrutura *holística* e *integrativa* composta por “cognição, afetos, percepção e ação”.

Fred Korthagen, autor que converge também para as *abordagens realistas* da formação de professores, sublinha a relevância destes aspetos menos conscientes e/ou não-rationais²⁶ no desempenho docente, alegando: “A nossa abordagem à reflexão tenta também promover um desenvolvimento na sua consciência desses aspetos implícitos, já que acreditamos que eles têm frequentemente um impacto muito maior sobre os comportamentos destes professores formandos” (2012, p.147). Na sua proposta os estudantes devem ser estimulados a refletir sobre cada uma das dimensões do “pensar, do sentir, do querer e do agir” e sobre as respetivas interrelações (do seu e dos seus interlocutores). Segundo afirma: “O objetivo é que eles apreendam a forma como são orientados por determinados sinais durante a sua prática docente, incluindo sugestões provenientes do interior da pessoa, como, por exemplo, sentimentos de irritação ou pressa.” (Korthagen, 2012, p. 149). Considera o autor que o “desenvolvimento de uma consciência dos sentimentos” é um pré-requisito para a formação de um “professor empático”, e que melhor sabe equilibrar as discrepâncias entre todas estas dimensões humanas (cognitivas, emocionais, volitivas e comportamentais) da aprendizagem.

Ciente de que não é desejável que esta consciencialização complexa e multidimensional seja simplista e impressionista, Korthagen afirma que “é benéfico que esta reflexão siga uma estrutura sistemática e que esta estrutura seja explicitada”. (Korthagen, 2012 p. 150). Para tal, propõe o modelo ALACT²⁷, “como uma diretriz para

²⁶ Korthagen, na sua teorização designou esta dimensão como *gestalts*, explicitando: “we use the term *gestalts* to indicate the internal entities that - often unconsciously - guide human behavior. With the term *gestalts*, we want to refer to the personal conglomerates of needs, concerns, values, meanings, preferences, feelings and behavioral tendencies, united into one inseparable whole.

²⁷ ALACT é a designação que decorre das 5 iniciais de cada uma das fases na língua inglesa: 1. **A**ction, 2. **L**ooking back on the action, 3. **A**wareness of essential aspects, 4. **C**reating alternative methods of action, 5. **T**rial

a reflexão sistemática [que] parece ajudar os professores formandos a irem além das formas superficiais de análise de problemas e soluções”.

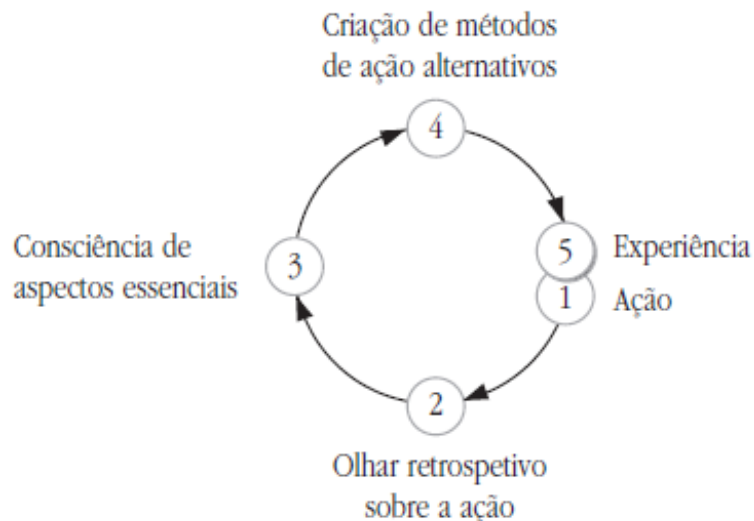


Figura 10: Modelo ALACT de reflexão, segundo Fred Korthagen (2012)

O autor salienta no modelo o importante diálogo e alternância entre os saberes e a experiência concreta. As fases 2 e 3 do modelo são as oportunidades cruciais de *teorizar* a ação, sem, contudo, perder o contacto com a realidade e a riqueza vivencial. Como, explicita Zabalza (2005, p. 21): “Teorizar en este caso no es, por tanto, ponerse a elucubrar de forma indiscriminada y puramente nominalista. Teorizar es tratar de disciplinar y dar sentido al conjunto de operaciones y procesos puestos en marcha en el prácticum.”

Para que na fase 2 seja possível rastrear aspetos que normalmente se vivem de maneira tácita e com um sentido muito íntimo, Korthagen propõe um roteiro reflexivo de questões (Quadro 2), que no quadrante esquerdo incidem na experiência pessoal, e no direito no exercício interpretativo e intersubjetivo de ler a experiência dos interlocutores do processo educativo, mas que são interativos na ação do profissional - “analyzing the circular process going on between the teacher and the students” (Korthagen, 2002, p.7),

Quadro 2: Questões orientadoras da fase 2 do modelo ALACT, (Korthagen, 2002)

0. What is the context?	
1. What did you want?	5. What did the students want?
2. What did you do?	6. What did the students do?
3. What were you thinking?	7. What were the students thinking?
4. How did you feel?	8. How did the students feel?

Na lógica do modelo, a fase 2 cria as necessidades de fundamento e sustentação produzidas na fase 3: "Through this, also inner conflicts and concerns about how to deal with teaching may surface in the student teachers. These concerns are a more productive starting point for learning about teaching than theories coming from outside the student teachers." (Korthagen, 2002, p. 9). A terceira fase deverá resultar num processo combinado entre a procura de referentes teóricos e disciplinares úteis à compreensão do que sucede nas práticas, e por outro lado, uma (re)construção da teoria a partir da própria atividade vivenciada. Aspirando a que este tipo de aprendizagem se constitua oportunidade de "uma mudança nos olhos através dos quais vemos o mundo" (Korthagen, 2012), a fase 4 e 5, procuram devolver à ação essa reformulação e inspirar "ensaios" de inovação e novo ciclo de aprendizagem, admitindo como Contreras (2010, p. 67): "que el saber está siempre en movimiento, que tener experiencia significa saber los límites de lo que uno sabe así como saber que las nuevas experiencias nos obligarán a pensar de nuevo, a pensar-nos de nuevo."

Como conclui Korthagen, um *principio germinativo* das abordagens experienciais e realísticas da formação é a "competência para crescer. Assim, teremos de investir no desenvolvimento da sua capacidade de direcionarem a sua própria aprendizagem, de estruturarem as suas próprias experiências e de construírem as suas próprias teorias da prática." (2012, p. 145).

Assumir que "a força da mudança é endógena" foi uma das premissas que Sérgio Niza (1997, p. 19) vinculou à formação profissional, elaborando pressupostos, que justamente por serem "endógenos" (fruto de um visionário movimento reflexivo pedagógico português) julgamos oportuno revisitar, perpetivando-os como vetores extremamente inspiradores (e atuais!) na definição de um quadro de referência formativo: no âmago da intervenção educativa desenvolver uma formação (aprendizagem profissional) *projetual, isomórfica e sociocentrada*, numa lógica de

autoformação cooperada. Na sua visão a proposta formativa consiste em facilitar a tomada de consciência de que “essas pessoas possuem capacidades e saberes de que poderão dispor, se se organizarem para resolver problemas” de forma a autoresponsabilizarem-se pelos seus percursos e projetos, reforçando a sua identidade e autonomia profissional.

Para o autor, o caráter projetual diferencia a proposta pois não se configura como a concretização de um plano prefigurado e restrito, mas como uma construção progressiva de um processo, que tendo finalidade e intencionalidade pode não ter sido previsto cabalmente de início, mas vai negociando e articulando as condições objetivas com as escolhas subjetivas. O protagonismo dado ao formando enquanto sujeito da aprendizagem, “chamado a planificar (só ou em grupo) um projeto de intervenção e a experimentá-lo e aperfeiçoá-lo progressivamente” (Niza, 1997, p.27), acentua a dinâmica participativa da formação numa espiral de complexidade responsabilizante e emancipatória do (futuro) profissional, numa simbiose *hands on/ minds on*. Por outro lado, o sentido do projeto é inerente ao contexto específico em que se desenvolve, aos seus constrangimentos e potencialidades, em função dos quais frequentemente se decide intervir e influenciar, adquirindo assim a sua singularidade e significatividade. Subjacentes à sua dinâmica de funcionamento estão ainda a ideia de flexibilidade e multiplicidade de opções, que rejeitam a unidirecionalidade e permitem a constante articulação passado, presente, futuro, num dinamismo evolutivo, elucidando e (re)elaborando as intenções e as suas concretizações. Para Niza (1997), tal como para Sá-Chaves (2007), o *projeto formativo* deve ser metódico e sistemático (coerente com a sua natureza cíclica e multietápica) quanto baste para evitar uma “práxis errática e caótica” como a designa a autora (p. 50), porém, segundo o pedagogo, aberto a um “aprender contínuo heurístico” (Niza, 1997, p. 22), que atenua a “errância” e constrói recursivamente sentidos e significados experienciais: “através de uma retroação sistemática aos passos já dados ou apenas esboçados pelos atores em formação. Os ajustamentos, determinados por este retorno regulador, são, por um lado, um dos motores da formação e são aqui, também, uma forma de desocultação que reenvia os atores/autores para a construção de uma acrescida significação social para a formação.”. Também para Alarcão (1993) a configuração projetual da formação permite colocar em campo estratégias de “metacognição e metapraxis” suscetíveis de desenvolver qualidades profissionais como o “comprometimento e sentido de responsabilidade, capacidade de decisão, planificação e avaliação, espírito de investigação, espírito de colaboração, capacidade de se relacionar e comunicar com os outros.” (p. 22), entre

outras atitudes e destrezas que cada etapa vai especificamente reclamando, e que a autora tão bem conseguiu mapear no referido texto. Destaca ainda a força *pragmática* da abordagem, sustentada na vertente de ação, de resolução de problemas reais e de inovação; *participativa* assente no protagonismo dos formandos e de *continuidade* que permite (re)estruturar constantemente um processo *reflexivo, construtivo e funcional*, criando “um espaço de formação interior individual e um espaço de formação social, partilhada.” (Alarcão, 1993).

Neste sentido, segundo Niza (1997, p. 29): “O projeto constitui, em suma, um instrumento ordenador da intervenção, por ajustamentos progressivos, e um processo de desenvolvimento pessoal e profissional (formação) pela resolução continuada de problemas reais e pelo aperfeiçoamento das formas de operar.”

A ideia de *isomorfismo pedagógico* advogada por Sérgio Niza, tem igualmente muita aproximação com esta ideia de significatividade. Na sua ótica, a formação deve atender à relação do que se ensina com o que é relevante na vida dos formandos, considerando que esta não deve ser apenas uma relevância *lógica* (conceitual), mas também *psicológica* (1997, p. 23). O isomorfismo centra-se na transposição de princípios e atitudes, métodos e modos de organização dos programas de formação para o campo da intervenção profissional. Do mesmo modo, procura assim garantir a congruência entre o modelo de formação e o modelo ou referencial pedagógico assumido, num equilíbrio regulatório permanente dos seus “conceitos, princípios e sintaxes” resultante da sua interação enquanto “teorias práticas”, o que em especial no caso da *sintaxe experiencial* nos parece bastante plausível. Afirmar Niza (1997, p. 26): “No caso da formação de professores, formam-se estes a partir de um sistema inspirado nos mesmos conceitos e princípios que o professor em formação utilizará mais tarde com os seus próprios alunos.” Neste sentido, a coerência isomórfica do modelo de formação deve assentar em valores e modos de trabalho *homólogos* aos que se pretende que o (futuro) profissional venha a incorporar na sua prática pedagógica, antecipando os efeitos de *impregnação* produzidos pelo dispositivo de formação, que na sua estruturação e operacionalização correm o risco de ser mais fortes do que o discurso sustentado (por vezes, dissonante e contraditório).

Também Gabriela Portugal (2009b) questionou o hiato entre as práticas de formação e as práticas do terreno profissional, mesmo quando tanto se fala aos alunos futuros educadores da importância de abordagens pedagógicas ativas, estimulantes, respeitadoras das culturas das crianças, dos seus interesses e particularidades. A autora

coloca a questão incisiva: como esperá-lo, “se porventura nunca conheceram e muito menos experienciaram uma situação de ensino centrada neles próprios?”. (p. 15). A autora adverte para a distância que pode existir entre aquilo que é explicitado pelos formadores das instituições do ensino superior e as suas opções implícitas e ações reais, problematizando abordagens pouco centradas nos formandos, sublinhando a necessidade de se equacionar o grau de consistência e relevância da formação com as necessidades e interesses dos seus destinatários, tornando mais evidente a percepção da importância e das vantagens do que está a ser aprendido para a prática profissional.

Uma formação “centrada nos estudantes” não tem que traduzir uma orientação individualista competitiva e *solitária*, mas antes *solidária*. Essa é a lógica que preside a uma formação *sociocentrada*, de construção pessoal de aprendizagens *mediatizadas* com os pares, que acontece em contexto que é por si também *socializante*, procurando por sua vez um sentido sócio-histórico-cultural relevante. Tornando-se um *continuum interativo* estimula o processo motivacional dos participantes, sustentando-se num clima socioafetivo de respeito recíproco, (auto)confiança e *presença* supervisiva, como descreve Niza: “dinamiza e sustenta a motivação e o interesse dos formandos e dos formadores: pela energia que acrescenta ao processo; pela participação ativa para que mobiliza; pela auto-determinação que confere; pelos afetos e solidariedade que explicita; pela interajuda e partilha que revela” (1997, p. 32). A *reciprocidade* é, na verdade, central neste dinamismo, pelo compromisso que se torna mobilizador e gerador de interdependências positivas, pelas trocas de saberes e experiências que vão expandido e enriquecendo o coletivo, através do *efeito multiplicador do diverso* que Sá-Chaves (2002) patenteou. Por outro lado, alcança também uma finalidade de *regulação* com a partilha sucessiva de feedback e pela retroação produzida em função das *decisões projetuais*, promovendo um clima de “colaboração horizontal”, garantindo a manutenção do sentido formativo, e instaurando um “processo (habitus) de heteroavaliação colegial com implicação paritária dos formandos e dos formadores” (Niza, 1997, p. 32). É ainda de salientar o contributo para a construção de um sentido emergente de *competência*, decorrente de ensaios “sociocognitivos” de autodeterminação sancionados progressivamente nas práticas do coletivo que as in/valida critica e solidariamente. O diálogo, a partilha, a construção de um discurso comum que crie um “*circuito de comunicação*” que elabore afinidades conceituais e metodológicas e construa identidades, cultura e conhecimento profissional é uma referência estruturante pois, “(...) os saberes produzidos têm que estar disponíveis e solidariamente em circulação entre os pares, para que a formação possa ser socialização.” (Niza, 1997, p. 31). Uma

abordagem sociocentrada permite trajetórias participativas de descoberta cooperada da identidade e cultura profissional.

Os princípios enunciados revertem para um projeto formativo *integrado* de crescente autonomização suportada numa reflexão alargada e participada como meio de (re)construção permanente de saberes profissionais referenciados à ação, que Niza designou de *autoformação cooperada*, ou seja, “um processo *implicado e partilhado*” (1997, p.19).

Em síntese,

Sentir-se genuinamente respeitado vai desenvolvendo abertura que permite lentamente que o dinamismo das motivações se comece a revelar e a ser conversado. No diálogo e na reflexão crítica descobrir-se-ão propósitos. Os propósitos constituir-se-ão em progressivos focos da ação profissional colaborada. A formação começa, com lentidão, a fecundar a ação para a transformar através de ciclos de aprendizagem profissional experiencial. (Oliveira-Formosinho, 2016b, p. 99)

1.3.4 – Supervisão: o *acompanhamento da práxis*

A Supervisão Pedagógica²⁸ tem sido um campo de investigação e formação crescentemente aprofundado no universo académico internacional e nacional, atravessado, nas suas quatro décadas de vitalidade científica (com maior impulso em Portugal a partir da década de 90 do século XX), por leituras teóricas e perspetivas práticas que o podem remeter para significados e usos muito diversos²⁹.

Não obstante o seu robustecimento concetual e estratégico, subsiste na representação de muitos docentes uma resistência forte à instalação de práticas *continuadas* de supervisão no quadro quotidiano do seu exercício profissional. Inúmeras investigações (d)enunciaram e experiências confirmaram *uma relutância* latente no seio profissional dos docentes, geradora de uma relação de *rejeição* assente no medo, suspeição e desconfiança acerca das suas finalidades, natureza e aplicações (Roldão, 2012).

O modo como tem sido concretizada historicamente nas instituições foi enraizando justificações para esta conflitualidade. Primeiramente, pela sua associação a funções inspetivas ou de fiscalização, de controlo administrativo (seletivo e/ou punitivo), ou mesmo, mais recentemente, na aproximação a processos avaliativos (recebidos como ameaçadores) de regulação da progressão na carreira. Além disso, nas últimas décadas, restringindo-se ao plano de exigência normativa, a operacionalização da supervisão tem se circunscrito aos períodos de formação inicial no acompanhamento das práticas pedagógicas supervisionadas de professores estagiários (pré-profissionais), na sua inserção na escola e na profissão. Segundo Roldão (2012) esta é uma “visão tributária de uma teoria do défice, em tudo distante de uma perspetiva de desenvolvimento profissional continuado”, que a demarca como ‘instância de principiantes’, visto que

²⁸ A Supervisão pode englobar domínios como a administração, a economia e finanças, a saúde, “serviços sociais” e a educação. Nestes campos diversos foi construindo bases epistemológicas distintas que variam entre a unilateralidade tradicional que a identifica como *inspeção* até abordagens mais recentes e pluridimensionais que a encaram numa transversalidade funcional variável entre a regulação, avaliação, monitorização, orientação, decisão, liderança, etc.. (Alarcão & Canha, 2013). Optámos pela designação *Supervisão Pedagógica* para a situar no campo educacional, e enfatizar a sua finalidade de análise, (re)construção e aperfeiçoamento das dinâmicas pedagógicas dos diversos ‘territórios’ de atuação educativa/formativa.

²⁹ Os “cenários supervisivos” elencados por Alarcão e Tavares (2003, 2.ªed., pp. 17-43) evidenciam bem não só a variedade de enfoques epistemológicos como a progressividade desta construção científica, que evolutivamente vai integrando no seu *corpus* teórico e projetando nos seus modelos e orientações para as práticas novas influências.

distorce representações da supervisão, como apoio ao professor inexperiente, cujo saber é (ainda) limitado, destinando-se ao suporte na transposição 'aplicacionista' dos saberes teóricos desenvolvidos nos cursos para a situação real de intervenção educativa, numa lógica de "apetrechamento teórico/conteudinal e pedagógico/didático" de caráter relativamente definitivo e provisional, "aparentemente dispensável para o profissional em plena autonomia" que deprecia a sua legitimidade e pertinência (p. 14). Em segmentos mais avançados da carreira, só em situações muito excecionais (frequentemente ligadas a iniciativas académicas de investigação no terreno, ou desenvolvimento de projetos pontuais), e de modo muito residual por decisão dos atores do contexto escolar, se implementa a *supervisão em serviço*, permanecendo também incipientes diligências legislativas que atribuem a lideranças intermédias, no âmbito da gestão da autonomia da escola, funções de 'coordenação e orientação' da atividade docente inter pares (Gaspar, Seabra & Neves, 2012) que, contudo, têm sido apropriadas de forma mais "discursiva", por vezes somente gestionária e burocrática³⁰, permanecendo "exterior à análise da prática em sala".

Alarcão (2014) aponta, igualmente, a histórica e *naturalizada* "renitência à exposição" como um traço da cultura docente dominante, fundada numa alegada independência de profissionalidade 'liberal', avessa à intromissão e escrutínio por terceiros da atividade na "sua sala" e dos "seus alunos" (Nóvoa, 1999), manifestando desconforto perante a "intrusão no seu jardim secreto", como ilustra Roldão (2012), mantendo a tradição individualista e reservada do seu itinerário profissional.

"Tem faltado uma dimensão coletiva, não no sentido corporativo, mas na perspetiva da colegialidade docente.", considera Nóvoa (1999, p. 5), o que o leva a problematizar a sua instauração nas culturas e rotinas profissionais, admitindo a perpetuação de lógicas solitárias e fechadas de trabalho se, na própria escola (*locus* onde a cultura profissional é modelada e modela), não se inscreverem dispositivos permanentes de (re)inovação cultural e profissional, com intuito de análise e regulação coletiva das práticas, co-formação, (re)formulação de melhorias na oferta educativa, que ultrapassem a simples retórica. O que se faz (como e porquê?), "no interior do agir de cada docente" deve ser analisado como gerador de conhecimento profissional para,

³⁰ As autoras advertem para o caráter instrumental deste tipo de supervisão "sumativa", possivelmente indutora de uma cultura de performatividade em que os sujeitos, sabendo-se avaliados e reconhecendo o impacto no seu futuro profissional, demonstrem os aspetos visíveis e parametrizados da sua prática, relegando aspetos mais invisíveis para segundo plano, designadamente os "idio-pedagógicos".

segundo Roldão (2012), contrariar, superar e reverter esta espécie de conformismo social e visão empobrecida de um saber praticista não analítico. Para Sá-Chaves (2002) é fundamental a apropriação de instrumentos interpretativos teoricamente sustentados (como o SAC, conforme exposto) que orientem “um profissional que se interroga sobre o sentido dos seus conhecimentos e das suas práticas e sobre a pertinência das suas decisões.”

Também para Flávia Vieira (2009, p. 201) “as atividades supervisiva e pedagógica são indissociáveis e fazem parte de *um mesmo projeto*: indagar e melhorar a qualidade da ação educativa”. Para esta autora “a pedagogia sem supervisão é *menos pedagógica*, tal como será a supervisão sem uma visão de pedagogia” devendo este atributo definir não só o seu objeto, mas igualmente, a sua função “potencialmente educativa”, que obriga a uma reflexão constante e continuada “sobre aquilo que (não) torna a ação ‘pedagógica’”. Defende por isso, uma supervisão orientada por uma visão crítica de pedagogia que torne a atuação profissional mais consciente, deliberada, sensível à incerteza e suscetível à mudança, que assume os “problemas pantanosos que nela se colocam” e não (se) acomoda soluções técnicas e universais.

A tónica na *melhoria* inclui a preocupação de se influenciar não apenas o desempenho profissional dos indivíduos otimizando-o, como através do seu *melhoramento* influir no desenvolvimento qualitativo institucional, estimulando o potencial de cada um para o progresso coletivo da escola enquanto organização (“aprendente e reflexiva” como designaria Alarcão, 2001), e no confluir destes aperfeiçoamentos beneficiar igualmente o sucesso e aprendizagem dos alunos (Gaspar, Seabra & Neves, 2012). Trata-se de indagar “espaços de manobra e alternativas criativas”, assumindo na *responsabilização e na iniciativa*, “uma formação que seja emancipatória e transformadora” (Vieira, 2009).

A supervisão move-se assim, lentamente “entre o que a educação é e o que *deve ser*”, diz-nos Vieira (2009, 2011) invocando a asserção de Perrenoud e o seu desafio a “encontrar um equilíbrio entre *realismo conservador* e *idealismo ingénuo*, através de um *realismo inovador*”. Sugere-se, portanto, que a supervisão atue entre o real e o ideal, no espaço *criativo* intermédio da *possibilidade*, analisando e problematizando o quotidiano (concreto), equacionando e imaginando oportunidades e aspirações.

É o *quotidiano pedagógico e a sua contextualização* que, para Oliveira-Formosinho (2007, 2016b), deve comprometer os profissionais para a *ação situada*

(respeitadora e responsiva às condições específicas que a demandam), desenvolvendo combinações múltiplas de práticas que não se esgotam no “quefazer”, mas que buscam o “porque(m)fazer”, dialogam com a teoria e a investigação (o mundo dos saberes), e se impregnam e sustentam na ética e deontologia profissionais (*especializada e sistémica*, exigida pela infância), numa integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores, instituintes da *práxis*, elaborando uma *intencionalidade discernida*, para abraçar e tomar como critério a ambiguidade, a emergência e o imprevisto dos vibrantes contextos pedagógicos da infância.

Porém, esta é uma aprendizagem de ‘longo curso’ e ‘largo espectro’, que podendo (e devendo) iniciar-se na etapa pre-profissional, não pode aí encerrar-se, recusando-se como uma prática ocasional e propondo-se como uma prática sistemática (Alarcão & Canha, 2013); exigindo permanente *meta-responsabilidade, moderação e questionamento*, ou seja *acompanhamento*, o que coloca a Supervisão como instância (ininterrupta, e de preferência *contígua* – conjugando formação inicial e contínua) de *acompanhamento da práxis*.

O cruzamento de saberes e experiências e a conjugação de vontades numa equipa (alargada) ou comunidade (profissional) de aprendizagem e co-formação, poderá alcançar “efeitos de contágio positivo” e avanços mais substantivos do que esforços isolados (Alarcão & Canha, 2013). A elaboração de uma “memória e representações comuns, que cria linguagens próprias, rotinas partilhadas de ação, espaços de cooperação e dinâmicas de co-formação participada” consolidam uma *competência coletiva*, que Nóvoa (1999, p. 6) explicitou ser mais do que a “soma das competências individuais”, mas antes *sinérgicos* “sistemas de competências organizados em rede”. Hargreaves (1998) salientou igualmente que “um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração”, apelando à co-responsabilização e à partilha profissional, que garantam que os agentes educativos se sintam sustentados nas suas “tentativas e tateamentos que lhes permitam ir mais longe” (Vasconcelos, 2007, p. 17). Teresa Vasconcelos na composição da sua metáfora supervisiva do *tear* aponta mesmo “a necessidade de *cross-fertilization* de ideias e comunicação; a possibilidade de soluções de que os membros podem beneficiar; a oportunidade de partilhar liderança e poder; aumento da compreensão sobre a aprendizagem multidisciplinar; o sentido de fazer a diferença para crianças e famílias.” como benefícios que podem ser *urdididos* em experiências colaborativas de aprendizagem profissional (2007, p. 18). É neste movimento que também a supervisão se tem imbuído,

configurando-se como “uma prática de colaboração que apoia uma atividade também colaborativa” (Alarcão & Canha, 2013, p.57).

O desafio contemporâneo à supervisão parece ser, portanto, a *sinergia*, aprendendo a mobilizar confluências de esforços e de forças e a dinamizar uma comunicação e negociação plurivocal. Creamer e Janosik (2003, cit. por Severino, 2007, p. 47) propõe uma *supervisão sinérgica*, em que supervisores e supervisandos assumam um compromisso mútuo de qualidade no seu desempenho, procurando planos de ação/reflexão dinâmicos e colaborativos, pautados pela flexibilidade, adaptabilidade e sensibilidade.

À “sinérgica” a “cibernética” pode dar o seu contributo... No trajeto evolutivo de complexificação do seu significado concetual, a supervisão tem se expandido para esta orientação trans-formativa, colaborativa/‘contígua’, permanente, redefinindo constantemente a sua abrangência e abertura a novas “re(ide)alidades”. Propomos seguidamente “uma outra”.

1.3.5 - *Blended-supervisão*: a incorporação das metamorfoses tecnológico-formativas no conceito.

Tendo até aqui percebido a Supervisão como “um conceito multi-modal” (Sá-Chaves, 2008, p.10), que ao longo dos últimos 30 anos se tem revelado evolutivo, plástico e permeável aos avanços nas conceções e práticas investigativas, formativas e psico-pedagógicas, reconfigurando-se e atualizando-se permanentemente, parece-nos desafiador e imperativo problematizá-lo a partir dos contributos e oportunidades que as novas tecnologias e os ambientes virtuais têm apresentado aos processos formativos na atualidade. Compreendida num campo de saberes múltiplos, esta é uma relação ainda pouco teorizada (o que nos dificulta esta tarefa³¹) mas, que começa a atrair a atenção dos investigadores (Alarcão & Canha, 2013) em alguns projetos exploratórios.

Esta premência acentua-se com a rapidez da evolução tecnológica e a expansão intensa da Internet que tem obrigado a repensar os paradigmas e cenários sociais e

³¹ A revisão a que nos propomos aqui será bastante circunscrita e global, apenas com o intuito de enquadrar a nossa perspetiva teórica acerca da possibilidade de problematizar um ‘novo cenário’ superviso *blended*, retomando a discussão do impacto da cultura digital na formação no capítulo 3.

educacionais, assumindo, cada vez mais, um papel determinante na configuração de ecologias cognitivas, equacionando acessibilidades ímpares à informação e comunicação, independentemente da temporalidade e da espacialidade, abrindo pela *educação online* perspectivas e horizontes inimagináveis, reformulando pedagogias, fortalecidas na interatividade, personalização e capacidade para aprender e pensar de forma autónoma. (Coutinho, 2006).

Numa primeira etapa das modalidades formativas online, nos finais da década de 80 do século XX, a interação desenvolvia-se essencialmente entre o estudante e os conteúdos, com alguma interação também com o tutor que fornecia apoio e orientação para um processo centrado na aprendizagem independente e na interatividade (sobretudo com materiais multimédia, que representavam já uma assinalável modernização à época), mas com um desenho declaradamente instrucional. A partir de 1990, os avanços tecnológicos permitiram potenciar estruturas coletivas no cenário virtual, acrescentando potencialidades colaborativas ao processo formativo, revolucionando o modo como se concebia o ensino e a aprendizagem nestes ambientes, propiciando níveis elevados e diversificados de comunicação entre os participantes do processo, oferecendo-lhes novos desafios, até aí inverosímeis, como a formação de comunidades de aprendizagem (“extraterritoriais”) e de trabalho colaborativo (Mota, 2009).

Este argumento socio-histórico pode ajudar-nos a perceber que uma primeira fase das abordagens formativas online, mais instrutivas, de relacionamentos remotos e (aparentemente) solitários, não captassem grande interesse a uma área de formação, como a da Supervisão, que procurou privilegiar desde cedo a *interpessoalidade* e a *construção partilhada de saberes*. Contudo, a indiferença da primeira ‘vaga’ pode ter cristalizado ideias, pré-conceitos ou desconhecimentos que urge desinstalar, problematizando as oportunidades do que Harasim (2000) designou como um novo domínio educacional e um novo paradigma de aprendizagem, antecipando: “The 21st century thus begins with a paradigm shift in attitudes towards online education. So far the signs are subtle, but the changes will ultimately be profound”. (p. 42). Mota explicitou assim o “histórico” equívoco:

O fator fundamental que manteve o ensino a distância, durante décadas, numa situação de relativa menoridade face ao ensino presencial passava, precisamente, pela perceção de que a ausência de um grupo e a consequente inexistência de um contexto de aprendizagem levariam, inevitavelmente, a uma aprendizagem de

qualidade inferior. Nessa perspectiva, concorde-se ou não com os fundamentos e a validade dessa percepção, o ensino a distância era visto como uma alternativa secundária de formação, destinado aos que, por razões várias, não podiam frequentar o ensino presencial (o ensino “a sério”). (2006, p. 69)

A erupção da *web social*, rumo a modalidades cada vez mais participativas e colaborativas (apoiada nos designados *groupware*), vai modificando e potenciando os seus usos e finalidades, em especial no âmbito formativo. Também por isso, parece-nos que para a Supervisão fará cada vez mais sentido perspetivar estes recursos tecnológicos como *interfaces*, termo que na cibercultura, segundo Silva (2004), ganha o sentido de dispositivo para encontro de duas ou mais faces em atitude comunicacional (um-para-um, um-para todos, todos-para-todos) possibilitando “a integração, o sentimento de pertença, trocas, crítica e autocritica, discussões temáticas, elaboração, colaboração, exploração, experimentação, simulação e descoberta”, ou ainda numa outra aceção, como *ferramentas cognitivas* (Jonassen, 2000), destinadas a amplificar as capacidades mentais na construção de conhecimento e reflexão partilhada. Como esclarece o autor não se trata somente de aprender “a partir de computadores” (como repositórios de conteúdos que reserva ao estudante o papel de consumidor), nem mesmo de “aprender sobre computadores” (num exercício de literacia informática para orientar a utilização dos computadores na escola³²), mas sem detrimento desses, ultrapassar o papel tradicional da tecnologia e “aprender *com* computadores” numa perspetiva socioconstrutivista, percebendo-os como meios e não como fim.

Progressivamente as tecnologias educativas e as redes foram sendo integradas nas práticas presenciais e à distância, de ensinar e aprender, transformando ambas. Nas práticas presenciais, reconfiguraram o acesso à informação, distribuindo-o e descentralizando-o da figura do professor, tornando-o ubíquo (em todo o espaço e todo o lugar) permitindo uma extensão das próprias aulas e flexibilizando-o como sugere Adelina Silva (2004): “(...) não só o que se ensina está em mudança devido ao uso da Internet, mas também a forma como se ensina está a transformar-se”. Nas abordagens não presenciais (à distância), os recursos *online* potenciaram a comunicação

³² Não obstante a importância da formação dos futuros professores para a utilização das TIC nas suas práticas, não só ampliando o seu repertório de competências e recursos referentes às tecnologias educativas, mas acima de tudo na formação do seu sentido crítico e literacia digital (muitas vezes descurados pela banalização do uso e apropriação espontânea das aplicações digitais pelas gerações mais novas e mais familiarizadas com as TIC).

instantânea, individual e coletiva, reforçando grupos de aprendizagem e o acompanhamento e integração da aprendizagem pessoal com a de grupo.

Assim, se numa primeira etapa se considerava que a inclusão das tecnologias promovia uma modernização dos processos de aprendizagem pela sofisticação dos equipamentos e respetivas aplicações, o amadurecimento e a reflexão em torno da cultura digital têm evidenciado que esse é um entendimento simplista e redutor, que não releva a natureza das atividades e interações alcançadas nesses ambientes digitais, essas sim verdadeiramente distintivas dos processos de aprendizagem. Segundo Harasim (2000): "These networked communication systems were the fruit of the research of visionaries who sought to create broad opportunities for 'meetings of minds', participatory government, and interconnected social and cognitive communities.". As tecnologias só por si não são condição suficiente para garantir o sucesso dos estudantes, a inovação e uma efetiva aprendizagem (Goulão, 2012), o êxito da sua integração depende da exploração e do uso que delas se faz, da capacidade para estruturar ambientes de aprendizagem em formas não tradicionais, fundindo "nova tecnologia com nova pedagogia" (Monteiro, Moreira, Almeida & Lencastre, 2012a, p.12).

É nesta linha que temos visto o *blended-learning* (ou b-learning) difundir-se e afirmar-se como uma modalidade formativa desafiante, que cria verdadeiras redes de conhecimento e de interações, atenuando constrangimentos de espaço e tempo, propondo o complexo entrelaçamento das componentes social e de ensino/aprendizagem.

Clarificando, e apesar da falta de consenso sobre uma definição inequívoca, a expressão *blended* remete justamente para o caráter *misto*, *combinatório* e *dinâmico* usado na implementação do processo formativo. Esta é, aliás, apresentada como a sua mais valia pela flexibilidade e ajustamento que permite. Assim, o *blended-learning* apresenta-se como um regime misto, que engloba obrigatoriamente aprendizagem *online* articulada com aprendizagem presencial (e é esta inextricável articulação que o distingue), e que resulta da interação de diversos recursos tecnológicos, da combinação de métodos de aprendizagem e abordagens pedagógicas, que permite a conciliação de disponibilidades temporais pela articulação de estratégias *síncronas* e *assíncronas*, possibilitando ainda a interseção de espaços diversos num *entre-lugar* (a comunidade virtual torna-se o "espaço" para onde convergem os "espaços de vida formais e informais" de cada um), diferenciando-se ainda pelos níveis de interatividade que

conjuga (de um para um até muitos para muitos e ainda na exploração dos conteúdos) (Garrison & Vaughan, 2008; Monteiro et al., 2012).

Assim, a riqueza e aperfeiçoamento pedagógico, o acesso ao conhecimento, a interação, a personalização, a diminuição de custos (pelo menos de deslocação), e a facilidade de revisão (que pode ser entendida tanto pela possibilidade de editar, corrigir e atualizar rapidamente conteúdos e recursos, como pela facilidade de revisitar o itinerário formativo a todo o tempo) foram algumas das razões da crescente utilização da modalidade *blended*, apresentadas por Graham (2006, cit. por Lencastre, 2012).

Outros estudos e autores têm referido igualmente que a dimensão colaborativa alcançada mais recentemente nesta modalidade se torna favorável à “auto-implicação” (Alarcão & Roldão, 2008), pois potencia a motivação, a perceção do desenvolvimento de competências e os níveis de satisfação dos participantes, como apontaram Palloff e Pratt (2005, p. 7): “Recent studies of the online learning environment have noted that involvement or ‘social presence’, better known as a feeling of community and connection among learners, has contributed positively to learning outcomes and learner satisfaction with online courses.”.

Às reconhecidas vantagens contrapõem-se fragilidades e resistências que parecem ainda desacreditar e obstaculizar a maior afirmação do *blended-learning* como alternativa híbrida, que procura conciliar as potencialidades de ambas as modalidades. De modo a sistematizar e contrastar essas *forças e fraquezas*, seguimos e adaptámos a síntese de Monteiro e Moreira (2012a, pp. 36-37), que consta no quadro 3.

Quadro 3: Forças e Fragilidades da educação *online* (adaptado de Monteiro & Moreira, 2012a)

FORÇAS		FRAGILIDADES	
Flexibilidade		Fatores técnicos	
Versatilidade no ritmo/horário, na localização, nas estratégias/recursos		Limitações na velocidade, equidade, acessibilidade, proficiência e suporte técnico.	
Sinergia/ Envolvimento		Assiduidade	
Implicação coletiva na partilha de ideias, experiências, propostas e soluções que congrega o grupo em torno da elaboração conjunta de conhecimento e resolução de problemas.		Frequência e coesão para com o grupo que implica forte sentido de responsabilidade e maturidade para a gestão do tempo e das tarefas, da motivação e disciplina que vincula à regularidade de participação.	
Qualidade do diálogo		Capacitação	
Possibilidade de preparar e refletir sobre o que vai dizer ou escrever, investindo qualitativamente na sua argumentação; oportunidade de reagir ou receber reação sobre intervenções, que ampliam o pensamento crítico-reflexivo.		Carência de capacitação técnica/pedagógica dos participantes (no caso dos formadores verifica-se frequentemente limitações pedagógicas dos docentes das áreas das tecnologias, assim como limitações tecnológicas dos docentes das áreas pedagógicas).	
Protagonismo do estudante		(Des)Confiança institucional	
A organização, controlo e evolução da aprendizagem cabe ao estudante, de acordo com o seu ritmo, o seu estilo e necessidades, relacionando-se de forma autónoma com os recursos (humanos e materiais) num processo de autoformação.		Resistência ao 'novo' e à mudança de cultura técnico-pedagógica, medo de revelar as suas limitações na implementação de soluções de formação inovadoras deste tipo.	
Interação informal		Ambiente online	
O clima relacional desta modalidade exige confiança, reciprocidade e autenticidade, o que implica uma certa horizontalidade ou mesmo informalidade na comunicação; menor discriminação socio-física (aspetos de idade, raça, condição social) permite maior atenção à mensagem do que ao mensageiro.		Os ambientes digitais têm as suas especificidades e limitações que não se coadunam com todas os procedimentos e práticas formativas, e.g. laboratoriais, físicas, etc. O nível de sinergia dos participantes é também influenciado pela qualidade da moderação, ou mesmo pelo alargado número de participantes.	
Acessibilidade e diversidade de recursos		Currículo	
Contacto com materiais 'globais' e recursos de formatos variados, atualizados e inovadores (textuais, audiovisuais, multimédia...), e possibilidade de convidar colaboradores/ especialistas geograficamente distribuídos.		A simples transposição expositiva/ transmissiva do presencial para o online ou a não adequação do currículo e dos recursos que o estruturam podem interferir no (in)sucesso da oferta formativa.	
Criatividade/ Inovação		Preconceito	
Oportunidade de redesenhar as dinâmicas formativas em função das necessidades e interesses constatados, redefinindo criativamente estratégias inovadoras.		Circulam algumas ideias erradas e preconceitos que funcionam como obstáculo à afirmação desta modalidade formativa: aprendizagem solitária; nível de exigência mais baixo/ facilitismo; produto meramente tecnológico sem impacto pedagógico	

A natureza das resistências que o entravam é diversa e conjugável, podendo diferir entre *individuais* e/ou *institucionais, declaradas* (resistências ativas) e/ou *latentes* (resistências passivas) (Monteiro & Moreira, 2012a), porém, também as suas forças raramente se apresentam isoladamente e é a conjugação de vários argumentos favoráveis que torna persuasivas as propostas de *blended-learning* (Owston, Wideman, Murphy & Lupshenyuk, 2008).

Expandido com as potencialidades de cariz colaborativo, o processo formativo ganha um novo nível de interação, mais exigente e desafiante, antes inexistente: *comunitário* (o de muitos para muitos, desterritorializado, síncrono e assíncrono), constituindo-se numa realidade complexa de *comunidade virtual* (remota, mas real) *de aprendizagem*, permitindo ainda assim conservar a dimensão responsabilizante do estudo autónomo e aprendizagem auto-regulada e meta-refletida. Como sugestivamente refere Harasim (2000, p.53) "collaboration provides the social glue of a community that engages learners and motivates them to participate." Quase paradoxalmente (ou numa lógica de complexidade, recursivamente), nesta abordagem cada vez mais se procura estimular a autoformação e a reflexividade (individual e coletiva) pela cultura colaborativa, num dinamismo de "*aprender a colaborar e colaborar para aprender*" (Gros-Salvat, 2004 cit. por Miranda-Pinto, 2009, p.163).

A comunicação alargada, mediada por computador, alavanca o diálogo, o debate, o pensamento partilhado que progressivamente se espera mais crítico, o trabalho em equipa, a entreaajuda, convocando em sinergia as dimensões social, afetiva e cognitiva da aprendizagem.

A interseção destas dimensões é, aliás, esquematizada pelo diagrama de Garrison e Anderson (2003), autores do modelo de *Community of Inquiry* (Comunidades de Indagação) *online*, (Figura 11) que aqui (re)compusemos e apresentamos (embora o retomemos mais adiante no trabalho), pois julgamos ser possível fazer *pontes* interessantes para o território teórico-prático da supervisão.



Figura 11: Modelo de *Community of Inquiry Online* (adaptado de Garrison & Anderson, 2003)

Para os autores, os três elementos críticos, que interagem entre si e se influenciam mutuamente, constituem no processo formativo a necessária relação recíproca e iterativa entre os mundos pessoais e os compartilhados, permitindo uma simbiose entre a reflexão e a ação comunicativa, o pensamento crítico e a lucidez pedagógica que conduz os processos de deliberação da ação.

Como afirmam Palloff e Pratt: "By learning together in a learning community, students have the opportunity to extend and deepen their learning experience, test out new ideas by sharing them with a supportive group, and receive critical and constructive feedback." (2005, p. 7). Para os diversos autores, a comunidade sustentada numa certa cumplicidade e confiança mútua (construída entre a espontaneidade, abertura, desinibição e autenticidade que a convivialidade de uma comunidade pede), acaba por propiciar um "lugar seguro" para a *reflexão comparada* (Alarcão & Roldão, 2008); para expressar, trocar e explorar ideias divergentes (e convergentes), para refletir e avaliar a sua validação no grupo, para enriquecê-las com experiências e boas práticas de pares ou terceiros/*experts*, estimulando permanentemente a ressignificação pessoal.

A relação dialógica que se estabelece nestes 'ecossistemas' formativos (Siemens, 2008), apesar de assente na interdependência deve assumir a "autonomia como interesse coletivo" (Vieira, 2009, p.203), promovendo a autodeterminação e identidade individual (profissional), a indagação e intervenção críticas, a (re)conceitualização de teorias e práticas pessoais (ou observadas), a abertura à experimentação pedagógica e à melhoria contínua, "explorando a contradição como espaço de inquietação e potencial mudança" (Vieira, 2009), fomentando hábitos de reflexão e exposição ao outro, de escrita e *narrativização* de experiências (que mais do que descrever, permita decodificar, referenciá-la e ampliar o seu sentido), de (auto)descoberta.

A escrita e os *escritos* sobre o *vivido e aprendido*, como código privilegiado dos *fóruns* digitais, podem representar "textos de acesso à racionalidade do professor", "assumir uma função não apenas documental, mas também indagatória", que focando-se na *auto-análise* permite a autoconsciência e a metacognição (de crenças, valores, teorias pessoais, motivações, realizações e seu impacto), e na *análise contextual* incita o distanciamento crítico "que nos afasta da realidade para nos reunir a ela" no confronto e re-construção de teorias-práticas (Vieira et. al., 2006; Alarcão & Roldão, 2008). Sendo um exercício evolutivo (a que o participante, na sua adesão à comunidade, fica quase inevitavelmente vinculado), é muito importante que o "*red-ator*" vá progredindo (e sendo ajudado a progredir) de níveis mais descritivos, que somente reportam eventos ou fragmentos teóricos, para níveis mais 'cogitativos' que estabeleçam relações e interpretações complexas, permitindo-lhe o "direito e poder de falar sobre e para o ensino" (Vieira et al., 2006, p. 131).

Conforme sustentam Moreira et al. (2012a, pp.105-106) esta espiral de conhecimento envolve no diálogo "tanto a interiorização dos significados criados no fórum intermental da discussão como a exteriorização desses significados intramentais que são construídas como respostas."

Reconhecemos neste dinamismo a combinação dos "olhares do formando sobre si próprio e sobre os outros formandos e o olhar do formador, a favor de um propósito comum de desenvolvimento" (Alarcão & Canha, 2013, p. 54) que integra perspetivas *horizontais* de acompanhamento "crítico, amigável e recíproco" interpares (Sá-Chaves, 2007b), articuladas com as *verticais* de acompanhamento *tutorial*, centradas na(s) competência(s) do supervisor (possivelmente também e-moderador), revertendo em contributos para a *autossupervisão*, enquanto processo intrapessoal de observação sistemática de si mesmo e do seu trajeto formativo (Alarcão & Roldão, 2008).

Diríamos que uma significativa potencialidade que o conceito *blended* pode assumir em práticas supervisivas, é justamente esta possibilidade combinatória e multiplicadora de olhares 'multinível', que permitem que a "auto-imagem [se construa] no cruzamento das múltiplas imagens devolvidas, enquanto projeções pessoais no olhar de outros." (Sá-Chaves, 2007b, p.36).

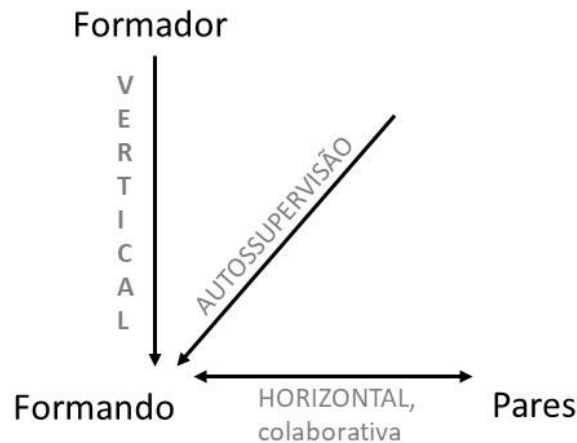


Figura 12: Eixos das relações de supervisão (Alarcão & Canha, 2013)

Nesta perspetiva incorporam-se princípios de corresponsabilização, colegialidade, dialogicidade e democraticidade, revelando-se os dispositivos de comunicação digital "um poderoso instrumento de discussão e partilha do poder, dando voz aos sujeitos, (...) assente em princípios de uma comunicação democrática". (Monteiro, Leite & Lima, 2012, p.32). Segundo as autoras, no que diz respeito à divisão do poder, controlo e possibilidade de expressão e integração dos indivíduos, os recursos *online* podem estar enquadrados em diversas lógicas, e podem inclusivamente servir como forma de domínio, usado indiscriminadamente e unidireccionalmente. Para Almeida (2010), caso o e-moderador/formador deixe de provocar e incrementar as interações entre os formandos, centrando em si e nas próprias intervenções o processo, manterá a hierarquia da transmissão linear de informações, empobrecendo o fluxo do diálogo que permitiria o debate, provocação de reflexões, síntese de ideias e processos colaborativos significativos entre estudantes, que potenciariam a formação do que Engeström et al. (1995) designou de "*collective zone of proximal development*"

Assim, da mesma maneira que se diz que "a supervisão pode ser exercida no sentido de manter o *status quo*, reforçar injustiças e impedir a mudança" devendo ser-se "*transgressor e subversivo*" rumo a uma orientação transformadora e emancipatória

(Vieira, 2011, p. 12; 2013), também em perspectivas de supervisão *blended*, que incorporem a comunicação mediada por computador, se devem integrar princípios democráticos de negociação, participação e aceitação mútua que realmente viabilizem disposições colaborativas no desenvolvimento profissional, corroborando que não é somente a 'eletrotecnia' mas sobretudo a cultura formativa que faz a ecologia *blended* da supervisão (Siemens, 2008), conjugando o desenvolvimento individual com a coletivização do conhecimento profissional.

Não obstante, é fulcral perceber que uma *comunidade blended* de supervisão é orgânica, variável e evolutiva (ou não fosse este um grupo de *humanos* em formação), podendo a sua heterogeneidade (dentro da unidade que o coletivo exige) obrigar a *diferenciar* (tanto presencialmente, como apontaram Severino & Gonçalves, 2008) e a diversificar (na plataforma digital comum, mesmo em simultâneo, mas por canais diversos, por exemplo) *os estilos de supervisão* (Alarcão & Tavares, 2003), entre os mais igualitários e de paridade, aos mais dirigistas, que por vezes também podem ser apreciados num sentido securizante e/ou de *pilotagem* na indagação de conceitos e práticas inexplorados. Estamos em crer que as ferramentas síncronas e assíncronas, individuais e/ou coletivas disponíveis nos ambientes digitais, são grandes facilitadoras/potenciadoras desta *diferenciação e gradação* do processo formativo, que (preservando-a) faz progredir a abordagem fluída, eclética e integradora do *estilo não-standard* de supervisão (Sá-Chaves, 2002), para um estilo *blended* (quiçá um pouco mais reticular e concertado).

O itinerário formativo/supervisivo *blended* deve atender ao permanente equilíbrio entre o indivíduo e o grupo, e entre o conteúdo e a interação, oferecendo contributos em parte preparados (e conjugados com as oportunidades 'formais' presenciais) que permitam a apropriação e confronto com princípios e conceitos de referência pois, segundo Thompson & Kanuka (2009, p. 149) "(...) design is necessary; without a task-oriented reason to work together a community will not automatically form."; e, em parte, construídos ao longo do percurso, de modo emergente, na resposta a necessidades e curiosidades efetivas diagnosticadas, num estilo de *pedagogia participativa* (tão válida para as crianças como para os seus - futuros - educadores), que acolhe e integra as propostas e decisões dos participantes na construção do seu itinerário de aprendizagem profissional. Esta flexibilidade 'curricular', assente na *plasticidade* que os recursos digitais facilitam, permite inclusive uma *hipertextualidade* (Pacheco, 2001; Coutinho 2006) dos assuntos e preocupações formativas, articuladas de forma rizomática, *local* e

imaginativa, que pode enriquecer e contribuir positivamente para uma profissionalidade que se reconhece *específica* pela natureza multidimensional, complexa e abrangente dos saberes que mobiliza, na diversidade de tarefas e papéis que assume.

Concede igualmente a oportunidade para a *intercontextualidade*, seguindo um princípio “auto-eco-organizador”³³ (Morin, 1990), constituindo-se a plataforma/comunidade digital como o espaço intersticial mediador dos contextos vivenciais (pessoais e profissionais) dos formandos, uma “rede mesossistémica entre salas” (Oliveira-Formosinho, 2002), ou mais ainda, no prisma da complexidade um *metassistema*³⁴.

Esta particularidade permite conciliar uma formação *situada* no microssistema em que os formandos podem estabelecer relações face a face e experienciar uma gama complexa de papéis, relações e atividades, no aqui e agora da instituição que é o centro da(s) prática(s) educativa(s), no quotidiano do fazer pedagógico (Oliveira-Formosinho, 2016b), fazendo emergir conhecimentos *na* e *a partir da* ação que busquem complementar-se com modelos teóricos e gramáticas curriculares, cujas inter-relações podem discutir-se, aprofundar-se e monitorizar-se nos *fóruns* supervisivos (como entre-lugares) de partilha e debate, facilitados pelos dispositivos digitais, convocando também aí contributos de outro microssistema, que é o “presencial” da instituição formadora (aulas, seminários, oficinas, etc). Além desta construção e experimentação *experencial* (centrada na singularidade de cada experiência externa – desempenhos – e interna – significados) a partir dos contextos imediatos, que pode ser monitorizada ou *pilotada* presencial e virtualmente, estas *redes supervisivas blended* permitem também fazer confluir num mesmo *local* (digital), contextos mais vastos e indiretos, em que outros colegas se integrem, e que podem enriquecer *vicariamente* as experiências de uns e de outros, contrastando-as numa diversificação recíproca (Zabalza, 2011), ou como sugeriu Engeström (1995, p. 321), uma *policontextualidade* que “face the challenge of transporting ideias, concepts and instruments from seemingly unrelated domains into the

³³ Para Morin (1990) o processo de auto-eco-organização situa todo o conhecimento, acontecimento ou informação em relação de inseparabilidade com o seu meio ambiente (cultural, social, político-económico, natural), é a capacidade de o *sistema*, enquanto organização viva, transformar-se sempre e reorganizar-se, implicando a reorganização do auto-conhecimento do sujeito, (re)construindo a sua identidade e consciência da realidade num permanente movimento de aprendizagem dialógica (interior/exterior; dependência/autonomia).

³⁴ O *metassistema* é resultante das interações transformadoras e englobantes de dois ou mais sistemas anteriormente independentes, segundo Morin (1990).

domain of local inquiry, (...) negotiating and combining ingredients from different contexts to achieve hybrid solutions”.

Este ambiente alargado e colaborativo, que vai urdindo informações, conhecimentos, experiências e reflexões profissionais transformando-as num repertório partilhado de discursos, ideias, recursos e hipóteses de trabalho, pode estabelecer oportunidade para a *indução* na participação em *comunidades de prática*, fomentando-a como estratégia de desenvolvimento profissional permanente, que progressivamente vá desafiando e permeando com processos de sustentação e mutualidade, a cultura e identidade docente, contrariando o isolamento, o individualismo defensivo e a “privacidade pedagógica” (Day, 2001; Hargreaves, 1998; Oliveira-Formosinho, 2008) que tradicionalmente “encasula” os professores, sem os dispor a estender redes de suporte à (re)construção incessante da sua profissionalidade.

Já Engeström (2005) constata ao revisitar estudos sobre o *pensamento do professor*, o vazio da dimensão coletiva desse pensamento:

After reading through a number of prominent reviews and overviews of research on teacher thinking from recent years (...), I had to conclude that in spite of the diversification of approaches used in the field, something quite crucial was missing. (...) All of them speak of the teacher as an individual thinker and actor. The idea of teachers as collaborative thinkers and actors is missing. (pp. 45-46).

Como referem Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 10), rejeitando a ideia do conhecimento letárgico e perspectivando-o como algo dinâmico, transitório e (diria Morin) “biodegradável”: “Appreciating the collective nature of knowledge is especially important in an age when almost every field changes too much, too fast for individuals to master.”, e é neste sentido que apresentam as comunidades de prática como uma forma mais *intencional, sistémica e sistemática* de gerir e gerar conhecimento. Para estes autores, estas comunidades distinguem-se por reunirem grupos que partilham (por contacto físico e/ou virtual, numa base contínua) preocupações, problemas, sugestões e principalmente o fascínio por conhecer e explorar determinados âmbitos do saber, cruzando e atualizando saberes tácitos e explícitos que se realimentam reciprocamente, sentindo a necessidade autêntica de aprender com outros membros, tendo em vista a melhoria contínua dos processos e produtos de aprendizagem (profissional) referenciados à sua realidade concreta, principalmente na apropriação prática do aprendido no retorno ao contexto da ação (daí a especificidade da designação “de *prática*”), construindo o que designam por “embodied expertise” - the tacit aspects of

knowledge are often the most valuable. They consist of embodied expertise—a deep understanding of complex, interdependent systems that enables dynamic responses to context specific problems” (p.9). Como explicitam:

These people don’t necessarily work together every day, but they meet because they find value in their interactions. As they spend time together, they typically share information, insight, and advice. They help each other solve problems. They discuss their situations, their aspirations, and their needs. They ponder common issues, explore ideas, and act as sounding boards. (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, p. 5)

Esta “ressonância” da comunidade não tem um valor “meramente instrumental” para o trabalho, como advertem os autores, mas também se repercute na *integração/ socialização* e satisfação pessoal de conhecer colegas que entendem as perspetivas uns dos outros, numa *agência relacional* e numa responsabilidade mútua, que constrói igualmente “património imaterial”, como o conjunto de conhecimentos, linguagens e abordagens comuns, formando um sentido público e intangível de pertença na identidade e cultura específica profissional. Igualmente Baird reitera que a qualidade, o foco e a eficácia das comunidades de aprendizagem e reflexão profissional não deverá somente incidir na métrica das práticas (re)inventadas: “Because of this, improving one’s teaching is not just learning better teaching techniques. It is undergoing fundamental change in one’s attitudes, perceptions, conceptions, beliefs, abilities and behaviors.” (2004, p. 32).

Intuímos, assim, o potencial da *blended* supervisão como *incubadora de comunidades* mais integradoras, em que cada ator educativo pode contribuir e inter-retroagir para a potencialização do trabalho do outro e do seu próprio trabalho, tornando-o, apesar da heterogeneidade, um projeto mais *unificador*, diminuindo sentimentos de incompetência e frustração atenuados pela compreensão, apoio e encorajamento (Palloff & Pratt, 2007). No seu carácter articulatório (de estratégias, recursos tecnológicos, mas também humanos), pode ambicionar concatenar numa mesma comunidade de prática, fortalecendo a sua ligação e dissolvendo “hegemonias”³⁵

³⁵ Flávia Vieira (2013, p.592) adverte que nestas relações triangulares (quase piramidais), a “hegemonia do conhecimento académico” pode reprimir e “silenciar” a experiência educativa acentuando o divórcio entre quem pensa e quem pratica a educação, enfraquecendo a formação de profissionais reflexivos e construtores de praxis, delapidando a função profissionalizante dos programas de formação. Também Flores (2010) corrobora que a criação de parcerias para congregar formadores de professores, orientadores/supervisores e futuros professores é

(Vieira, 2013), os diversos agentes que tradicionalmente se “triangulam” em isoladas células formativas (estudante – educador cooperante- supervisor institucional), construindo um *tecido* formativo mais denso e orgânico, através da participação e troca de experiências (intra e intergeracional, entre mais e menos novos, mais e menos experientes, mais e menos in-conformados), induzindo a análise dos “quotidianos pedagógicos” e sobre eles desenvolvendo hipóteses (trans)formativas, em *rede colaborativa*, constituindo o que também Wenger et al. designaram como *comunidades de interpretação*, pelo seu intuito em atribuir sentido(s) aos saberes, às experiências e à profissionalidade.

As *comunidades de prática* não são no essencial uma ideia nova (Lave & Wenger, 1991), mas são ainda um desafio de inovação em muitos campos de atividade, nomeadamente no terreno educativo, uma vez que instigam sobretudo mentalidades e culturas organizacionais à abertura, altruísmo e comunicabilidade. As tecnologias não são em si indispensáveis à constituição e sustentação de comunidades de prática, mas são incontestadamente grandes impulsoras e facilitadoras: “new technologies and the need for globalization are quickly making distributed communities of practice the standard rather than the exception”. (Wenger et al., 2002, p. 25).

Reconhecendo que, em território nacional, estamos muito mais próximos da exceção do que do standard, de projetos isolados que se distanciam ainda de práticas dominantes, não nos parece, contudo que o cenário *blended* tenha que ser entendido como uma utopia futurista continuamente adiada, pois já Tracy (cit. por Oliveira-Formosinho, 2002, p. 83), prenunciando modelos de supervisão afirmava: “A supervisão eficaz do futuro deve centrar-se na colaboração e no desempenho do grupo, ao mesmo tempo que fornece *feedback* suficientemente pormenorizado para se tornar útil ao aperfeiçoamento individual dentro do grupo.”, e o sentido de inovação que deve estar associado ao *blended* não deve ser limitado ao domínio tecnológico, mas alargado (e potenciado por ele) ao sentido socio-organizacional e cultural da supervisão.

essencial à superação da tradicional divisão entre os “práticos” e aqueles que teorizam, favorecendo uma visão mais holística e articulada da formação no diálogo colaborativo.

CAPÍTULO 2

COMPETÊNCIA, UM CONSTRUCTO DE/PARA A COMPLEXIDADE

CAPÍTULO 2 – COMPETÊNCIA, UM CONSTRUCTO DE/PARA A COMPLEXIDADE

2.1 - PROFUSÃO DE SENTIDOS DE UM CONCEITO SINGULAR

Clarificar um conceito matizado de significados implica o esforço de aprofundar as suas origens, utilizações e interpretações, atendendo à diversidade dos campos técnico-científicos que dele se apropriaram.

Neste intuito, a primeira incursão será na procedência etimológica do termo, cuja polissemia se pode assim antever. Encontramos no verbo latino “competo-competere” a contração do verbo “peto” com o prefixo “cum” que aglutina numa só palavra a significação de “procurar atingir, aspirar, pretender” e “com (ou contra) alguém, juntamente”, sendo por isso possível traduzi-lo com duas aceções: a de “convir, coincidir, corresponder a, ser capaz de”, que conflui para o significado de competente, conveniente, apropriado; ou “disputar, contender, rivalizar” que resulta na ideia de competição, concorrência, disputa, desafio. Da mesma raiz etimológica derivam, portanto, a expressão “competência” e “competição”. Assim, na etimologia latina encontramos justificação para compreender o indivíduo “competente” como aquele que está apto, é conhecedor, tem a atribuição e autoridade, exerce bem determinada atividade, que é indicado, próprio, adequado, cujos requisitos são idóneos e convenientes para uma dada função. Num sentido concomitante, é este também um indivíduo que concorre para ser melhor, que rivaliza para superar(-se), que é competitivo nas suas pretensões.

Mas, se desde as suas origens o termo competência se revestiu de significados ambivalentes, também o facto de múltiplas áreas disciplinares a ele recorrerem (talvez mesmo pela sua ambivalência), resulta na sua miscenização, com diferentes enfoques e perspectivas, conforme seja utilizado pela psicologia, pelas ciências da educação e formação, pelas ciências do trabalho e gestão, pela política, sociologia e direito, etc. Detenhamo-nos seguidamente a situar os quadrantes de atividade onde o conceito emergiu.

No domínio da política e do direito é utilizado desde há séculos para designar a legitimidade e autoridade para arbitrar problemas civis, regular opções político-organizacionais e atribuir funções e responsabilidades. No dizer de Rey (1998, p. 23) a ideia subjacente neste domínio é a de circunscrição ou delimitação:

Il n'est pas inutile ici de rappeler le sens originel du mot «compétence», qui est juridique :il s'agit du droit qu'a une juridiction de connaître une cause. (...) L'idée centrale est là, à l'évidence, celle de limite : la compétence de telle instance judiciaire se définit par une délimitation territoriale associée à une délimitation de la catégorie des cause judiciaires qu'elle peut prendre en compte. (...) délimitation à la fois qualitative (le type de causes) et quantitative (la circonscription).

Este é provavelmente o âmbito onde esta designação prevalece há mais tempo restrita à sua significação original, devendo realçar-se que o vocábulo é referente às instituições.

Ao longo do século XIX, as profundas alterações dos cenários sociológico e económico são propícias a que o mundo do trabalho e da produção, introduzam uma diferença referencial no conceito, deslocando-o das instituições para os indivíduos, numa lógica funcional que entende o impacto da prestação individual no coletivo organizacional e, portanto, acrescenta a ideia de adequação e capacidade para o exercício de funções aos sujeitos que as realizam, aduzindo assim uma ligação entre o termo competência e desempenho, uma performance individual com consequência numa dada organização – “O homem deixa de ser encarado apenas como prestador de esforço físico e passa a assumir importância como ser que pensa. (...) Os verbos a conjugar alargam-se do produzir, fazer, levar e trazer para o pensar, questionar, sugerir e inovar.” (Gouveia, 2007, p.34).

Na verdade, ao longo dos últimos anos, nomeadamente a partir da década de 1970, as ciências empresariais e das organizações têm desenvolvido vasta produção teórica que sublinha a premência da capacidade de adaptação, mais do que de produção, o imperativo da capacidade de transformar que “decorre de concorrência permanente, mudança de mercados, produtos ou tecnologias, mudanças de negócio, mudanças de estrutura, mudanças de estado de espírito, (...) ou seja, necessidade de saber lidar com o movimento e o contexto envolvente” (Gouveia, 2007, p. 34), pleno de incertezas e complexidade que os finais do século XX introduziram na sociedade.

Este contexto societal, e designadamente a organização do trabalho, que progressivamente se vai tornando “mais exigente e menos prescritivo” (Bellier,2000 cit. por Gouveia, 2007), incita a uma organização e gestão da educação/ formação que desenvolva uma maior ligação entre os dois mundos. Segundo Roldão (2003), o questionamento sobre a adequação da preparação trazida da escola iniciou-se no mundo do trabalho, obrigando ao debate e controvérsia nas esferas da formação profissional, reconhecendo-se grandes pressões económicas e do mercado de trabalho para a

implementação de novos formatos organizativos e curriculares, que satisfaçam com maior eficácia a crescente exigência de qualificação.

No cenário formativo, iniciou-se assim a discussão da instrumentalização da educação pelas forças económicas, criticando “o menosprezo e a subalternização do conhecimento, em favor da mera aprendizagem e treino de *performances*, com um sentido utilitário imediato” (Esteves, 2009, p. 42). Porém, este argumento é contradito com a apologia da “passagem progressiva do trabalhador agente para o trabalhador autor”, conforme apresenta Gouveia (2007, p. 34), arguindo que a qualidade da prestação dos indivíduos tem relação direta com os níveis de educação e formação que atingem, não se alcançando contributos criativos, inovadores e adequados à singularidade das novas situações de trabalho com repetição de tarefas e cumprimento de «ordens vindas de cima» por muito fundamentadas que se apresentem.

No restante sistema educativo, abrangendo todos os outros níveis e etapas de escolaridade também a questão da descontinuidade e desajuste favoreceu e alanvacou a discussão e reconceptualização do seu funcionamento.

Primeiramente, porque o sistema escolar veio revestindo-se de um carácter “propedêutico e seletivo”, que configura o percurso formativo como uma sucessão de etapas a superar para alcançar as exigências da etapa seguinte, recebendo frequentemente a crítica de que “às vezes, não contribuem muito para construir competências, mas apenas para obter aprovação nos exames...” (Perrenoud, 1999, p.15). Assim, como afirmam Zabala e Arnau (2008), esta dinâmica educativa, baseada na superação de níveis, determina que a tradição de uma escola como meio de acesso à universidade e ao mercado de trabalho, se deva adaptar às novas expectativas, requisitos e transformações académico-profissionais decorrentes. Roldão explicita que tradicionalmente “este mundo dos saberes escolares aparece (...) sobretudo como destinado a obter um passaporte para a prossecução de ano ou nível e muito pouco orientado para a efetiva apropriação de uma mais valia de conhecimento usável” (2009, p. 586). Consequentemente, o sistema educativo viu-se confrontado com as demandas sobre a necessária funcionalidade das aprendizagens nas responsabilidades sociais futuras. Por esta fissura no “edifício escolar” se deu entrada à discussão sobre a pertinência de uma outra “ideia competencializadora” da escolaridade (Roldão, 2003, p.16).

Situando-se a escola, instituição social de natureza curricular (Roldão, 2000, 2003), na interface entre a cultura de uma sociedade e as suas necessidades, quer no plano do desenvolvimento coletivo, quer no plano das expectativas dos

indivíduos, a distância entre os resultados conseguidos pela educação escolar e as necessidades sociais de cada época suscita sempre tensões que levam à necessidade de reequacionamento do currículo e da organização do trabalho da escola. É nesse quadro que se pode situar a valorização das *competências* como conceito central no debate curricular e educativo atual... (Roldão, 2009, p.588)

Gradualmente a escola viu questionada a sua função social pela sua “alegada ineficácia” (Roldão, 2003), em formar cidadãos autónomos, capazes de tomar decisões informadas sobre a sua própria vida e de participar de modo ativo e responsável na vida profissional e social, colocando-se em causa se “o sistema de organização curricular uniformista e transmissivo que temos tido desde o século XIX, pensado para grupos sociais mais homogéneos” não será aparentemente incapaz de garantir aprendizagens a todos. Na verdade, devemos atender a que o fenómeno de democratização do ensino ofereceu às escolas um alargamento e diversificação dos seus estudantes.

Outro fator de heterogeneidade desta crescente população prende-se com a circunstância de os estudantes da pós-modernidade viverem saturados de informação, acessível, abundante, diversa, fragmentária, enviesada, mutável que se produz, se distribui, se consome e se dissipa de muitos modos e muito aceleradamente, dadas as alterações radicais nas formas de comunicar, de atuar, de pensar e de expressar, que os assinaláveis avanços tecnológicos e movimentos demográficos imprimiram no quotidiano (Pérez Gómez, 2007). Como tal, à escola não bastará investir na informação dos seus alunos transmitindo-lhes conhecimentos disciplinares, ou como sustenta Roldão (2003, p. 16):

«dar matérias», predominantemente pela via da *fala* do professor, apoiada num manual que segue, ou faz seguir, uma certa sequência de conteúdos, deixando esquecido, por detrás desse formato, o verdadeiro trabalho que cabe à escola – garantir que se aprenda aquilo de que se vai precisar, pessoal e socialmente, para uma boa integração social ou, pelo menos aceitável.

Não se deduza, porém, a dispensabilidade dos conteúdos nem a recusa da formulação mais abstrata do conhecimento, como discutiremos adiante e como frequentemente se parece ‘satirizar’, mas uma escola que se proponha trabalhar o desenvolvimento integral dos indivíduos, deverá ter em conta a necessidade de ir para além da memorização de informações, como um saber enciclopédico, acumulável e “editável” numa prova ou exame também ele de carácter quase sempre memorístico. Prover os alunos de recursos que lhes permitam dar resposta a problemas concretos da

vida real é investir na aprendizagem de “conteúdos conceptuais, procedimentais e/ou atitudinais”, isto é, nos domínios do *saber*, do *fazer* e do *ser* de modo interrelacionado. (Zabala & Arnau, 2008), aproximando a aprendizagem escolar, o conhecimento académico e os problemas e exigências da cidadania contemporânea, insistindo no valor do conhecimento significativo, integrador e usável.

Por fim, também esta cidadania contemporânea constitui uma outra forma de pressão social sobre a escola, pois sociedades evoluídas e regidas por princípios democráticos e de equidade social, revelam preocupações de natureza humanista e cívica, não aceitando que largas camadas de cidadãos possam passar pela escola sem sair dela capacitados para conhecer-se e governar-se a si mesmos, relacionar-se com contextos heterogêneos e estruturar os próprios projetos de vida pessoal, social e profissional. Reclamam, portanto, o “direito à competência” e ao sucesso na educação, o dever de a escola formar pessoas cultural e relacionalmente competentes para construir uma sociedade mais justa, mais humana e mais solidária (Roldão 2009, Pérez-Gómez, 2007).

Esta mesma perspectiva acabou por ganhar mais visibilidade quando se oficializou nos debates políticos internacionais e em documentos de múltiplas organizações de referência para a educação como a UNESCO, a OCDE, etc.. Assumindo uma visão sistémica, defendem estas organizações um novo discurso, um outro paradigma, animado por um constructo cruzado como o da competência, cuja capacidade semântica “holística e abrangente” (Rychen & Tiana, 2005, p.11) poderá conciliar a realidade social e económica, revelando-se determinante no estímulo a renovadas políticas educativas, reformas nos sistemas educativos e práticas escolares, assentes em novas formas de conceber o currículo, em novos entendimentos do ensino e da aprendizagem e em reorganizados modelos de escolarização. (Roldão 2003, 2009; Pérez-Gómez, 2007). De entre estes referenciais que alcançaram maior notoriedade está o relatório de Delors para a UNESCO (1996) que erige os quatro pilares da educação para o século XXI, instituindo o “saber, saber agir, saber ser e saber conviver” como os “tesouros a descobrir” pelos alunos da escola do futuro. Segundo Roldão (2009) esta é uma síntese que ilustra bem o cruzamento das “linhas de força bem diversas das sociedades atuais” que confluem na ideia de *competência*.

Pela diversidade de agentes, contextos e interesses que percorremos no entendimento da apropriação do termo competência, podemos perceber desde já como a sua polissemia e arbitrariedade o foram convertendo num conceito “nómada”, “volátil”, “bastardo” na síntese de Jonnaert (2002, p.26 citado por Esteves, 2009, p.38) ou, por

outro lado, num “estranho atrativo” (Le Boterf, 1994) enfim, num “camaleão conceptual” (Le Boterf, 2000). É regularmente apelidado de conceito enigma, ou fenómeno de moda, controverso, complexo mas poderoso, precisamente porque se apresenta como uma ideia que “não se deixa fechar numa definição” segundo Bellier (2000, citado por Gouveia, 2007, p. 39), que o considera ainda pouco estabilizado no plano científico, dada a diversidade de abordagens sugeridas pela literatura disponível, alvitando que esta bruma conceptual decorre “de o conceito pretender ser uma «variável de ajuste»” entre distintos universos como o do trabalho e o da educação, o dos saberes operacionais e o dos saberes certificados, o individual e o coletivo (Gouveia, 2007).

Esta multirreferenciação do conceito veio contribuindo para o seu uso eivado de equívocos, daí que tenhamos sentido esta necessidade de apurar as razões e contextos de emergência do constructo, avançando agora para um outro nível de diferenciação dos sentidos que se lhe associam, desta feita no âmbito das diversas “racionalidades” que o enquadram (Roldão, 2009), pois numa mesma área de atividade coexistem diferentes entendimentos do mesmo vocábulo, o que limita a atribuição da pluralidade de perspetivas sobre esta noção, apenas à diversidade de áreas que o utilizam. Aliás, como reforça Roldão (2003, p.15):

(...) usar palavras que se vulgarizam no quotidiano e em sentido genérico não é sinónimo de apropriar os conceitos – e por isso mesmo não basta, numa lógica de profissionais que somos, incluir *competência* num conjunto de termos parecidos; há que deter-nos sobre o seu ou seus significados, no plano conceptual, e dentro de um quadro teórico de análise que permita aprofundar o seu sentido.

2.2 – Diversidade de enfoques epistemológicos e sua influência no conceito

Sem sonegar o contributo próprio que cada campo disciplinar imprime no conceito de competência, esforçar-nos-emos nesta secção por focalizar no âmbito epistemológico as influências dos diferentes posicionamentos teóricos que enformam a compreensão do conceito e que podem constituir-se entre uma visão mais instrumental, de cariz mais personalista ou até emancipatória.

Em épocas diversas enquadrou-se o constructo “competência” em modelos teóricos distintos, razão pela qual existem vozes afirmando que o entendimento que na atualidade se faz deste conceito não é uma novidade, mas apenas o ressurgimento de discursos anteriores ou a apresentação de um sucedâneo de ideias a ele precedentes. É

esta ideia de “substituição” ou “alternância” que queremos elucidar procurando “ultrapassar a lógica da substituição pela lógica da integração ampliadora” (Roldão, 2003, p.23).

A partir de um enfoque epistemológico de índole tecnicista, muito em voga nas décadas de 50 e 60 do século XX, o termo *skill* era o mais utilizado para designar os princípios e práticas que o aprendente deveria adquirir e traduzir em comportamentos observáveis e verificáveis, e que a investigação científica de natureza experimental tivesse correlacionado positivamente com o aumento e melhoria dos seus resultados. Ligado às correntes behaviouristas o conhecimento do indivíduo e conseqüentemente a sua aprendizagem estavam centrados em objetivos comportamentalistas, pensados como sequências articuladas que o sujeito deveria dominar e saber aplicar, isto é, conteúdos e destrezas desenvolvidos por treino específico e em grande parte segmentar, de acordo com um código burocrático e disciplinar (Esteves, 2009; Pacheco, 2003; Roldão, 2009). De acordo com esta visão analítica e taxonômica de competências seria possível pela valorização e aquisição de saberes teóricos e didáticos, dominar um somatório de competências isoladas, específicas, que adquiridas por processos de educação formal, seriam saberes certificados, resultando em indivíduos qualificados e detentores de prerrogativas para exercer com autoridade as suas funções. É aliás destes pressupostos epistemológicos que decorrem as perspectivas sobre as competências como “atribuições” ou como “qualificações” (Ceitil, 2006).

Uma outra ótica, porém, enfatiza os traços e qualidades pessoais, defendendo que o conjunto dos aspetos afetivos, motivacionais e de personalidade poderão assumir maior relevância que as características científico-técnicas inerentes à ação, visto que se caracterizam por um maior nível de transversalidade do que as competências de cariz mais específico. Fundada nas correntes de inspiração humanista e fenomenológica, esta abordagem apresenta o comportamento de uma pessoa dependente do modo como ela se percebe a si própria, como percebe os outros, como entende a situação em que está inserida e o seu encaixe na interrelação desta tríptica. Deste modo, são valorizadas as dimensões pessoais, relacionais e situacionais da competência, os atributos intrínsecos do indivíduo, as características distintivas e diferenciadoras dos sujeitos. Na lógica humanista das competências, os *inputs* da pessoa (Ceitil, 2006), entendidos como as qualidades pessoais, motivações, experiência e características comportamentais são as raízes de um desempenho superior. Segundo McClelland e Boyatzis³⁶ (cit. por Gouveia,

³⁶ Estes autores marcaram significativamente a literatura americana, iniciando o debate sobre competência entre psicólogos e administradores. Em 1973, McClelland publicou a investigação

2007)., pioneiros nesta perspetiva, é centrando-nos no indivíduo, atendendo à dimensão profunda da sua intra e interpessoalidade, que percebemos o que está a “montante” de elevados desempenhos. Esta conceção supõe que as competências são construções pessoais, únicas, peculiares de cada indivíduo, todavia não podem dissociar-se de uma dimensão coletiva e interrelacional, exteriorizam-se na relação social, “não existem em abstrato, dão-se na ação e acontecem na relação” (Almeida, 2007, p.247).

Já Bernard Rey (1998, p. 26) dava conta desta tensão entre visibilidade e interioridade da noção de competência:

Ainsi, dans son sens le moins savant, le mot «compétence» évoque à la fois le visible et le caché, l'extérieur et l'intérieur, ce qui dans une action est le plus standardisé et, au contraire, ce qui paraît le plus attaché à une personne et, partant, le plus singulier et le plus indicible.

Rey considera que é na exterioridade que se revela a competência, pela sua naturalidade, espontaneidade e imediatez, não obstante isso mesmo ser a evidência de um poder interno, pessoal e invisível do sujeito que a manifesta.

Aliás, uma outra perspetiva teórica acentua a importância desta visibilidade, defendendo que uma competência só existe quando se evidencia e expressa num desempenho, da forma mais operacional possível, em ações concretas. Questiona mesmo, de que vale a um sujeito ter vastos e diversificados conhecimentos ou traços de personalidade diferenciadores para um desempenho de elevado nível se na realidade esse desempenho não se revelar. Esta é uma das preposições da racionalidade prática, que valoriza os comportamentos efetivos e as ações concretas, as habilidades, enfim, os *outputs* do indivíduo (Ceitil, 2006). Virada para os resultados ou comportamentos observáveis, esta conceção acentua a dimensão pragmática, objetivável, e de intervenção das competências, que se reconhecem na ação e pela ação, na aplicação dos saberes a uma atividade real, na apologia da experiência e do “imediatismo utilitarista *da e para a ação*” (Sá-Chaves, 2008).

Enraizada no enfoque construtivista, esta conceção entende o indivíduo como um ser em situação, superando o funcionalismo restrito e prescrito do tecnicismo com a valorização de “aspetos mais complexos do processamento humano da informação e da produção de conhecimento, prestando uma atenção acrescida aos processos mais globais da aprendizagem, sem que, no entanto, se ponha em causa a utilidade da análise

Testing for Competence rather than Intelligence que instaurou a discussão sobre o contributo dos traços de personalidade nos desempenhos superiores, prosseguida na década de 1980 por Richard Boyatzis.

e treino dos *skills*, entendida como necessária, mas não suficiente.” (Roldão, 2003, p.19). Partindo deste referente teórico a competência é “contexto-dependente” (Roldão, 2003), e é na interação com o meio e suas circunstâncias que o sujeito realiza a adequação das suas respostas ao problema concreto com que se depara, ainda que num padrão aplicativo e reprodutivo num primeiro momento.

Contudo, considerando que cada situação e vivência do sujeito é singular e irrepetível, exigindo sempre assim respostas originais e discernidas, esta racionalidade prática amplia-se e aprofunda-se com os contributos mais recentes das correntes socioconstrutivistas e críticorreflexivas, metamorfoseando-se numa racionalidade *crítica de feição praxeológica* (Sá-Chaves, 2007a, p. 152; 2008) em que a noção de competência remete para a resolução de problemas diversos, tomada de decisões autónoma, compreensão e avaliação de circunstâncias, mobilização de recursos distintos e adequados ou como (re)ação ajustada e eficiente.

Na distinção de Le Boterf (2000) o saber *fazer* cedeu a primazia ao saber *agir*, superando os comportamentos mecânicos e gestos técnicos por condutas criativas, iniciativas inovadoras, assumindo riscos e alternativas empreendedoras, sustentadas numa intencionalidade refletida, num discernimento adaptativo, que mobiliza recursos pessoais incorporados no indivíduo e recursos do contexto em que a competência se deve desempenhar. Este “saber agir” deverá depreender-se mais complexo que o tradicional “saber operar”, pois resulta de um processo dinâmico e evolutivo em que se consubstanciam faculdades de diversa ordem que o sujeito ativa pela sua vontade, pela sua motivação e implicação na situação, pois apenas existe “agir” se previamente existir o “querer agir”, como realça o autor. Esta dimensão volitiva, de que depende o envolvimento do sujeito e o seu grau de adesão à situação revelam-se indispensáveis ao desempenho competente. Le Boterf acentua ainda uma outra condicionante do agir competente, que diz respeito à viabilidade das condições contextuais da ação, ou seja, o “querer” é essencial na ação, porém, o “poder agir” não é menos primordial ao desempenho, visto que sempre deverão ser tidas em conta as limitações e recursos externos constituintes do ambiente de ação. Em suma, só no entrelaçar das múltiplas variáveis que influenciam a conduta humana, entretido pela capacidade reflexiva do sujeito, é possível alcançar o “simbiótico” desempenho competente.

Salvagarde-se, todavia, como Perrenoud, que a integração ágil de diversos parâmetros nas ações dos indivíduos resultantes em resoluções rápidas e eficazes de problemas, ao aparentar ter menor grau de reflexividade e orientar-se “apenas” pelo *habitus* é quando na verdade, ao invés, expressam o máximo expoente de competência:

O *habitus* permite enfrentar variações menores com uma certa eficácia, à custa de uma acomodação integrada à ação, sem tomada de consciência nem reflexão. Isso ocorre com um simples ajuste prático do esquema à singularidade da situação. Quando esta última afasta-se por demais do que for dominável, com a simples acomodação dos esquemas constituídos, há uma tomada de consciência, ao mesmo tempo, do *obstáculo* e dos *limites* dos conhecimentos e dos esquemas disponíveis, ou seja, a passagem para um funcionamento reflexivo. (1999, p.26)

Parece assim que o entendimento do conceito se foi complexificando, na justa proporção em que a realidade e a mundividência dos sujeitos assim o foi também.

Emerge na atualidade o paradigma da complexidade apontando a necessidade de visões menos fragmentárias e redutoras da existência humana, harmonizando as dimensões objetivas e subjetivas do humano através de uma conceção totalizante e integradora dos fenómenos. Por conseguinte, também a própria conceptualização do constructo competência se tem remodelado para entendimentos de cariz mais abrangente e combinatório. As chamadas abordagens integradoras do conceito (Spencer & Spencer, 1993 cit. Gouveia, 2007; Le Boterf, 2000; Perrenoud, 1999, 2006; Tardif, 1999; entre outros) apresentam-no não como uma justaposição de processos mas sim numa correlação múltipla de sistemas que “agregam e articulam conhecimento, dispositivos de operacionalização e capacidade discriminadora e mobilizadora em situação” (Tardif, 1996 cit. por Roldão, 2009, p.591).

A metáfora do *icebergue* é frequentemente utilizada para explicitar este entendimento global do conceito, sugerindo as dimensões objetiva e subjetiva da competência através da zona visível e da zona submersa daquela massa de gelo flutuante. Assim, a zona acima da superfície corresponde à evidência do desempenho eficaz, àquilo que é observável, reconhecido e validado pelo outro como (inter)agir competente; a zona submersa refere-se ao ininteligível da competência, reside no foro oculto e intrínseco do indivíduo, é o que ele coloca de si mesmo na ação.

Atravessando, enfim, a genealogia epistemológica do constructo, percebemos as inúmeras conexões e afinidades que se foram condensando no termo que aparenta uma “desconcertante” simplicidade. Cremos que alguma da subestima a que o conceito tem sido votado poderá decorrer do precário esforço de fundamentação e credibilização epistémica dos seus utilizadores, incorrendo no nocivo risco da sua apropriação parcial. Roubar-se-á assim amplitude e consistência ao conceito, tornando-o vão e efémero, diminuindo a sua possibilidade de se constituir verdadeiramente num referencial transformador como a sociedade pós-moderna o invoca e deseja.

2.3 – Multiplicidade de autores e definições de referência

Prosseguiremos tentando atravessar a densidade do conceito em estudo, desta feita percorrendo a visão de alguns autores e autoridades que desenvolveram as suas reflexões, marcaram discursos teóricos e se distinguiram na propagação e definição das fronteiras deste termo. Não é nossa intenção, porém, listar exaustivamente as inúmeras enunciações que foram procurando desvendar este complexo constructo, até porque nos últimos anos têm-se desdobrado os estudos sobre este referente e como tal, também as tentativas de o confinar a uma definição explícita e conclusiva. De tal modo, que concordamos com Zabala e Arnau (2008, p.31) ao dizerem que "...hoje em dia existem múltiplas maneiras de descrever o que se deve entender por competência". Na verdade, interessa sobretudo neste exercício reunir, sistematizar e salientar as ideias principais e substantivas que permitem consolidar o entendimento do conceito de competência.

Como já expressámos anteriormente, o contexto de emergência na utilização do termo não é inócuo à sua explicitação, por isso iniciaremos este trajeto pelo domínio das ciências empresariais e da produção que, como dissemos, tem desenvolvido assinaláveis contributos para este debate, embora, claro está, na ótica dos sistemas produtivos, das relações do trabalho e correspondente formação, focalizado no mundo económico-social.

Zarifian (1999) é um dos autores deste ramo que descreve a competência como "capacidade que os trabalhadores têm de enfrentar situações e acontecimentos próprios de um campo profissional, com iniciativa e responsabilidade, guiados por uma inteligência prática do que está ocorrendo e coordenando-se com outros atores para mobilizar as suas próprias capacidades.". Claramente decorrente de uma visão laboral, será, todavia, de realçar as dimensões intrapessoais de iniciativa, reponsabilidade e inteligência que o autor releva, articuladas com a capacidade interativa não só com as situações e acontecimentos em curso, bem como com outros agentes, que o indivíduo competente deverá saber convocar, para na prática e no instantâneo resolver as ocorrências com que se deparar no seu campo profissional específico.

Outros autores, alicerçados nesta construção de Zarifian, mantêm a multidimensionalidade de saberes e de operações associadas à competência, e ainda reforçam o acento axiológico da ação, mas sem inibição de assumir a tônica de mercado, tantas vezes criticada nesta abordagem, e assumem: "Definimos assim competência: um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor económico à organização e

valor social ao indivíduo.” (Fleury & Fleury, 2001). Há uma ampliação do entendimento estabelecido quanto à noção de competência; ela não é mais, somente, uma propriedade do indivíduo, mas é igualmente extensível à organização que o envolve e onde aquele se integra. Segundo esta lógica, será tanto mais competente e profícua uma instituição, quanto assim o sejam também os seus agentes colaboradores.

Semelhante lógica presidiu ao investimento da OCDE no projeto DeSeCo (2002), destinado a averiguar as competências individuais importantes, necessárias ou desejáveis para a “participação eficaz nas sociedades democráticas e, em simultâneo, para lidar com os problemas e as exigências globais”. Procurando ser abrangente, não se limitou ao contexto escolar e à juventude, encarou o desenvolvimento e a aprendizagem como processos longitudinais e pluricontextuais na vivência humana, indagando quais as competências imprescindíveis a todos “para o desenvolvimento sustentado, bem-estar social, coesão e justiça, bem como para o bem-estar pessoal” e problematizando: “Para além da leitura, escrita e informática, que outras competências são relevantes para que um indivíduo possa ter uma vida de sucesso e responsável para com a sociedade e, ao mesmo tempo, enfrentar os desafios do presente e do futuro?” (Rychen & Tiana, 2005). Publicou-se, conseqüentemente, um documento estratégico onde se explicitam competências-chave potencialmente relevantes para todos os indivíduos, e onde o conceito se perfila, primeiramente num enunciado muito sucinto e funcional que, contudo, pretendia ser suficientemente aberto para manifestar a sua natureza holística - “a capacidade de satisfazer com sucesso exigências complexas, ou ainda desenvolver uma determinada atividade ou tarefa”. Porém, esta definição funcional acabou por ser complementada por uma noção suplementar das competências enquanto sistema de ação complexo, que por seu turno, envolve estruturas mentais intrínsecas de aptidões, capacidades e disposições inatas do indivíduo. Assim sendo, uma competência “correspondia a uma combinação de competências práticas e cognitivas interrelacionadas, conhecimento (incluindo o conhecimento tácito), motivação, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outras componentes de caráter social e comportamental que, em conjunto podem ser mobilizadas para gerar uma ação eficaz num determinado contexto particular.” (Rychen & Tiana, 2005, pp.33-34).

Esta ideia do “sistema de ações e saberes”, assim como a ideia de “eficácia” eram já assumidas na definição de Tardiff em meados da década de 1990: “A competência é um sistema de conhecimentos, declarativos (o quê), assim como condicionais (o quando e o porquê) e processuais (o como), organizados em esquemas operatórios e que permitem, no interior de uma família de situações, não só a identificação de problemas,

mas igualmente a sua resolução por uma ação eficaz.” (1996, cit. por Roldão, 2003). Este autor e Le Boterf foram prenunciadores do entendimento mais complexo do conceito, procurando esbater as dicotomias teoria-prática, saber-ação, abstrato-concreto, prescrito-imprevisto que rodeavam o constructo de competência. Conforme traduziu Roldão, para Guy Le Boterf “A competência não se reduz nem a um saber nem a um saber-fazer. (...) A competência não reside nos recursos a mobilizar (conhecimentos, capacidades...) mas na própria mobilização desses recursos. A competência é da ordem do «saber mobilizar».” (Le Boterf, 1994 cit. por Roldão, 2003). Esta mobilização a que o autor alude leva-nos a depreender a impermanência das situações e a mutabilidade dos saberes e condutas que se (re)configuram no confronto ativo com os problemas, exigindo assim a disposição para uma construção permanente que o autor referencia num outro enunciado: “competência é a sequência de ações que combina vários conhecimentos, um esquema operativo transferível para uma família de situações. (...) A competência é uma construção, é o resultado de uma combinação pertinente de vários recursos (conhecimentos, redes de informação, redes de relação, saber fazer)”. (Le Boterf, 2000 cit. por Zabala & Arnau, 2008).

Esta orquestração de recursos é também defendida por Perrenoud (1999, p.8) que afirma: “Uma competência nunca é a implementação “racional” pura e simples de conhecimentos, modelos de ação, de procedimentos.” Ela obriga a “relacionamentos, interpretações, interpolações, inferências, invenções, em suma, complexas operações mentais cuja orquestração só pode construir-se *ao vivo*, em função, tanto de seu saber e de sua perícia, quanto de sua visão da situação.” Outro contributo interessante deste autor na concetualização do constructo competência tem que ver com a *pertinência* dos recursos a mobilizar, que só com *discernimento* é possível aferir, e esse “*juízo* ultrapassa a aplicação de uma regra ou de um conhecimento” (Perrenoud, 1999, p.9). Este processo além de pertinente deverá ainda ser lesto e criativo: “(...) define-se competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidade, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio”. (Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado & Alessandrini, 2002, p.19). Parece enfim, estarmos a falar do “uso inteligente dos conteúdos e práticas”, conforme Roldão sustenta (2003). A autora suporta-se na expressão de Perrenoud “saberes em uso ou em ação” para advogar a necessidade de uma formação baseada na construção integrada de “saberes com sentido e finalidade, ativos e atuantes” nos diversos âmbitos da vida dos cidadãos (vida social, pessoal e profissional). Em síntese, para a autora

“existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação (ou problema, ou questão, ou objeto cognitivo ou estético, etc.).”.

Maria do Céu Roldão é incontornavelmente uma autora de referência no contexto nacional sobre esta matéria, pois foi sua preocupação transferir e atualizar para a realidade portuguesa o pensamento desenvolvido em torno do referencial de competência, mantendo-se atenta aos debates das instâncias político-educativas e científicas transnacionais, e assumindo o confronto de ideias e a rutura com o concetualmente estabelecido, suscitando o debate e o questionamento sobre a impregnação do conceito de competência no currículo português e o seu real impacto nas práticas e discursos educativos, advertindo os agentes escolares que este não seria apenas um “fenómeno de moda” ou “uma verbalização mais a acrescentar ao vocabulário corrente no mundo da educação” (2003, p. 25).

Na verdade, na realidade nacional, o termo deu entrada generalizada no léxico educativo e escolar português em 2001, aquando da publicação do Currículo Nacional do Ensino Básico, a propósito da reorganização curricular do Ensino Básico, colocando as competências como o princípio organizador do currículo. Esta reforma tinha como um dos seus princípios fundamentais “uma nova visão de currículo, desenvolvimento curricular e de novas práticas de gestão curricular” que visassem “em primeiro plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem.” (Ministério da Educação, 2001). Neste documento explicita-se que “O termo competência pode assumir diferentes significados, pelo que importa deixar claro em que sentido é usado no presente documento. Adota-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em ação ou em uso.”. Mais esclarece que “não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno.” (p.9). Em suma, neste normativo e noutros dele decorrentes, estabelecem-se as competências consideradas essenciais e estruturantes, assim como as experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico.

Retomamos aqui Maria do Céu Roldão (2005, p. 10) e a sua advertência de que “este processo de transformação na gestão do currículo (...) é muitíssimo lento e só acontecerá à medida que a cultura das escolas, dos professores e da administração se forem alterando face à realidade social que se lhes impõe.” – invocar esta afirmação é legitimar o percurso realizado até aqui neste capítulo, no esforço de percepção do significado e enredo deste “novo” conceito, bem como justificar a necessidade de prosseguir a compreensão das potencialidade e riscos deste princípio organizador do currículo.

Concluindo este exercício de síntese, suportamo-nos no quadro esboçado por Zabala e Arnau (2008, pp. 43-44) para o adaptar, e sistematizar as ideias-chave em torno das definições de competência visitadas.

Quadro 4: Síntese de ideias-chave em torno das definições de ‘competência’
(adaptado de Zabala & Arnau, 2008)

É a capacidade ou conduta	O quê
A existência de condições e recursos nas estruturas cognitivas da pessoa para atuar. A capacidade, a aptidão, o domínio, a atitude, o sistema de conhecimentos.	
de realizar tarefas ou fazer frente a situações diversas	Para quê
assumir uma tarefa específica; desenvolver determinada atividade ou tarefa; satisfazer exigências complexas; agregar valor económico à organização e valor social ao indivíduo; participar na vida política, social e cultural da sociedade; corresponder a exigências complexas; resolver problemas da vida real; fazer frente a um tipo de situações ou a uma família de situações.	
de forma eficaz	De que maneira
Capacidade efetiva; realizar com sucesso; de modo eficaz; de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa.	
num contexto determinado.	Onde
Em âmbitos ou cenários da atividade humana; <i>ao vivo</i> ; mais familiares ou menos familiares; num determinado contexto particular; campo profissional.	
E para isso é necessário mobilizar atitudes, aptidões e conhecimentos	Por meio de quê
conhecimentos, recursos e habilidades; iniciativa e responsabilidade; inteligência prática; conhecimento (incluindo o conhecimento tácito), motivação, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outras componentes de caráter social e comportamental; conhecimentos declarativos, condicionais e processuais; redes de informação, redes de relação, saber fazer; saberes, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio; conhecimentos prévios;	

ao mesmo tempo e de forma interrelacionada.	Como
coordenando-se com outros atores; em conjunto; combinação pertinente; orquestração; desenvolvimento integrado	

Concluimos assim, que mais do que a reintrodução e recuperação do termo original de competência nos discursos, temos assistido à sua ressignificação como tentativa de resposta às originalidades dos tempos contemporâneos.

2.4 - TRAÇOS DISTINTIVOS DA(S) COMPETÊNCIA(S)

Assumindo que as competências se evidenciam na atuação do indivíduo mas não se restringem à ação, o seu reconhecimento resulta da inferência dos componentes que as constituem. Se as percebemos como “feixes dinâmicos” que “não existem ou subsistem solitariamente”, mas que se consubstanciam na “coexistência implícita” de múltiplos traços distintivos (Almeida, 2007), torna-se pertinente aprofundar a análise dos seus elementos fundamentais.

Apresentaremos para tal, seguidamente, algumas das suas características essenciais (Quadro 5), atendendo aos contributos de Legendre (2008) e Tardif (1999), orientando-nos a sistematização de Escamilla González (2008). A autora, tendo em conta os recentes contributos de diversos investigadores (Bolívar e Moya, 2007; Coll, 2007; Pérez-Gomes, 2007; Tobón 2006; Zabala & Arnau, 2007), traçou aquilo que considerou serem as «principais notas de identidade» das competências, traduzindo-as nos seguintes elementos: complexidade, potencial reflexivo, idoneidade, responsabilidade, educabilidade e evolução, integração, adaptação ao contexto, criatividade e inovação.

Quadro 5: Síntese das “notas de identidade” do conceito de ‘competência’ (adaptado de Escamilla González, 2008)

COMPLEXIDADE	Decorre da combinação dinâmica da dimensão afetivo-motivacional, com a dimensão cognoscitiva e a dimensão interventiva, ultrapassa o plano da simples atuação visto que implica compromisso, desejo de qualidade, raciocínio, compreensão.
POTENCIAL REFLEXIVO	Implícito na “autonomia mental” que implica o indivíduo em abordagens metacognitivas e raciocínios heurísticos perante as diversas circunstâncias da vida exigindo-lhe, não apenas pensamento abstrato, mas também juízo crítico, para conseguir harmonizar as intenções, as possibilidades e as limitações da ação com as características de cada contexto.
IDONEIDADE	Atributo do que é conveniente, adequado, apropriado, esta é uma dimensão inerente à atuação competente uma vez que esta se espelha numa ação de qualidade, ajustada, efetiva, pertinente e resolutive, o mesmo será dizer num desempenho idóneo. Importa ainda assim, realçar a tónica ético-moral que esta característica acentua na noção de competência, salientando a correção moral, honestidade e integridade de que se devem revestir as tomadas de decisão do sujeito.
RESPONSABILIDADE	Resulta da dimensão simultaneamente individual e social ou coletiva da noção de competência, visto que ela é socialmente situada porém, pessoalmente construída, e como tal o indivíduo, nas suas condutas, responde por si e pelo que dele depende, de acordo com o que socialmente está configurado. Não poderemos falar de um indivíduo competente se este não tiver como característica intrínseca a responsabilidade, na medida em que esta lhe permitirá avaliar em toda a sua conduta e em todo o tipo de contexto, de acordo com os valores pessoais e sociais reconhecidos, a adequação ou não da sua atuação, apreciar as consequências positivas ou prejuízos causados a si mesmo ou aos outros, procurando corrigir, circunstanciar e reparar os seus erros, evitando-os no futuro.

EDUCABILIDADE E EVOLUÇÃO	As competências estão vinculadas aos fatores desenvolvimentais do indivíduo, que se vão manifestando de acordo com o seu percurso evolutivo, e que podem ser promovidos ou impedidos, segundo uma perspectiva contextual-interaccionista, por encorajamentos educativos e pelo modo como o sujeito os processe, organize e integre ao longo de toda a vida. Assim, em função do momento de desenvolvimento e do nível e circunstâncias de formação, as competências são suscetíveis de desenvolvimento, aperfeiçoamento, ampliação (ou deterioração e restrição por falta de esforço, empenho, ou oportunidades favoráveis).
INTEGRAÇÃO	Realça o carácter holístico das competências. Permitem, exigem, potenciam e harmonizam conteúdos de diferentes áreas (conceituais, procedimentais, atitudinais, éticos) e matérias, potenciando a multifuncionalidade e transferência de conhecimentos, demarcando-se no seu carácter globalizador e interdisciplinar.
ADAPTAÇÃO AO CONTEXTO	A variabilidade das circunstâncias e a pluralidade das soluções que se podem conjugar para resolver problemas em (in)determinadas situações é o que imputa singularidade às competências. É por isso mesmo este um dos traços “mais” distintivos da noção de competência, pois é a especificidade de um dado contexto que atualizará uma combinação particular de recursos e meios que o sujeito mobilizará como resposta ajustada às circunstâncias.
CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO	Quanto mais complexos forem os problemas e situações que o sujeito tenha de enfrentar, mais diferenciadas, inovadoras e criativas terão que ser as suas condutas. A adaptabilidade aos contextos e a flexibilidade no enquadramento das respetivas respostas incentivam as capacidades criativas e de reinvenção dos indivíduos

Concluindo, este sistema poliédrico de características que rodeia as competências não se pode entender se não em permanente cruzamento e correlação múltipla, pois cada uma delas redefine o sentido das restantes, conforme o esquema da figura 13 procura representar.

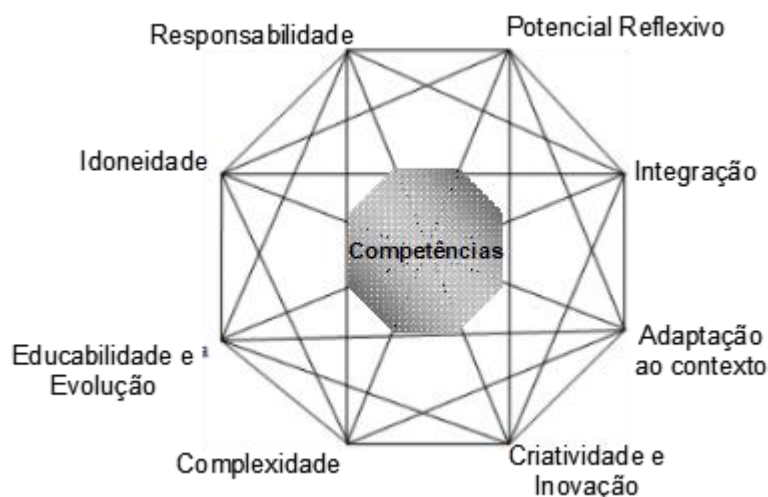


Figura 13: Esquema de correlações das caraterísticas distintivas das competências (elaborado pela autora)

2.5 - POTENCIALIDADES E IMPLICAÇÕES DA *COMPETENCIALIZAÇÃO* COMO PRINCÍPIO ORGANIZADOR DE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

Se a atualidade pós-moderna exige saber “navegar na complexidade”, expressão de Le Boterf (2000), a *competencialização* constitui-se como um caminho possível na resposta à adaptação que o mundo em mudança reivindica.

O novo mercado de trabalho e a sociedade do conhecimento e da globalização implica autonomia, capacidade de decisão e, conseqüentemente, uma forma pessoal e única de dar resposta às situações que emergem, pois não há receitas para respostas competentes e não há uma forma única de se ser competente. (Almeida, 2007, p. 249)

Como refletimos anteriormente, há uma “junção entre um movimento *a partir de dentro* e um *apelo de fora*” (Perrenoud, 1999, p.14) que interpela a escola a refletir sobre a sua adequação para a missão de formar para além das áreas académicas e

disciplinares, percebendo-se agora o êxito educativo dependente também de aspetos atitudinais, metacognitivos e relacionais, que permitam o exercício de uma cidadania ativa, crítica e consciente, próspera para o sujeito e para o sistema social em que ele circula.

Deste modo, “a formação de competências exige uma pequena ‘revolução cultural’, segundo Perrenoud (1999, p.55), para se passar de uma lógica de ensino para uma lógica de aprendizagem efetiva.

No dizer de Roldão (2009, p. 594), o que está em jogo é:

o *como* inventar um outro modo de organizar e gerir o *trabalho de ensinar* e o correlativo *trabalho de aprender* que permita transformar os conteúdos e os instrumentos de estudo convidativos à passividade, que hoje ainda invadem muitos contextos de escolas, em *saberes em uso*, competências efetivas que permitam aos cidadãos pensar melhor, agir melhor e viver melhor.

Esta perceção contribui para uma reconfigurada ideia de escola, de professor e de aluno.

O que se torna central nesta visão é o protagonismo conferido ao sujeito aprendente no processo formativo, supondo que só pela sua autêntica implicação e iniciativa individual é possível ativar os dispositivos necessários ao ato de aprender, sendo daí decorrente a construção pessoal de sentidos e significados atribuídos aos conteúdos, informações, às experiências e vivências. Vista deste prisma, a aprendizagem implica mais do que “uma correta e metódica utilização da nossa racionalidade: implica vontade, motivação (...) emoção.” (Almeida, 2007). No sujeito aprendente serão estas atitudes favoráveis à aprendizagem que impulsionarão o interesse e o esforço exigido na reelaboração dos seus esquemas mentais, de cada vez que os seus conhecimentos prévios forem confrontados por novos conhecimentos, contrariando assim a passividade a que se refere Roldão. Por conseguinte, o questionamento, a pesquisa, a observação, a análise, a experimentação, a reflexão, a investigação, serão catalisadores do necessário *conflito cognitivo* que Piaget defendia como necessário à desestabilização dos saberes previamente acomodados e à apropriação substantiva dos novos conhecimentos e capacidades. Esta apropriação será tanto mais efetiva, quanto o sujeito possa atribuir-lhe sentido, e torná-la mais funcional e usável, quer isto dizer, que ao invés das aprendizagens mecânicas que se fazem a um nível mais superficial, por interiorização de um significado estabelecido por uma entidade externa, repetido e reproduzido pelo sujeito, as construções profundas de competência realizam-se sempre que é possível a construção própria de relações entre os conhecimentos de distintas matérias

convencionais e a sua aplicabilidade em contextos variados, procurando a resolução de problemas reais, na resposta bem sucedida às suas necessidades.

A questão do sucesso é também relevante no desenvolvimento da aprendizagem, pois interfere diretamente na autoestima e autoconceito do sujeito aprendente, podendo condicionar o seu bem-estar. Assim, a expectativa do êxito e sua consecução são fundamentais na manutenção de atitudes positivas e de empenho num processo de formação de competências. Porém, nem só de sucessos se faz a aprendizagem e também os fracassos ou as dificuldades poderão reverter-se em contributos reguladores da própria formação. Tal como já referimos, a reflexão é um processo essencial à construção de competências, na medida em que permite a tomada de consciência das aprendizagens realizadas e do modo como se processou essa cognição. Descodificar o modo como se desenvolve a própria forma de aprender, reconhecendo o que a favorece e o que a obsta, é envolver-se em processos de metacognição, propiciadores do *aprender a aprender*, e da consequente autonomia na construção pessoal das competências. Desta autonomia, enquanto capacidade de iniciativa e tomada de decisões, decorre a forma pessoal e única de dar resposta às situações, que por sua vez, sendo igualmente inéditas e por natureza únicas, exigem do indivíduo flexibilidade, adaptabilidade e criatividade para agir em conformidade com as condições mutáveis e imprevisíveis do quotidiano.

Trata-se enfim, de enraizar o “ofício do aluno” numa outra epistemologia e numa outra representação de construção dos conhecimentos incorporando diretrizes das pedagogias ativas e participativas, concedendo prioridade a pressupostos construtivistas, interacionistas e sistémicos, sem desconsiderar que os modelos transmissivos e associacionistas conservam a sua legitimidade, embora se torne coerente que percam a sua dominância (Perrenoud, 1999).

Neste sentido, afirma o autor, também ao professor é requerido “um *ofício novo*, cuja meta é antes fazer aprender do que ensinar” (Perrenoud, 1999, p.52). Atendendo aos princípios pedagógicos da aprendizagem significativa que privilegia a funcionalidade do conhecimento que sustentam este enfoque (Zabala & Arnau, 2008) e considerando a finalidade de promoção da autonomia e capacidade construtiva do aluno em relação às suas competências, logicamente o professor ver-se-á envolvido numa organização da formação que possa responder à central e ampla participação dos alunos e aos distintos ritmos de aprendizagem que assim se evidenciarão.

Caber-lhe-á o papel de mediador de aprendizagens, regulador de diversos percursos formativos, gestor de heterogeneidades, bem distinto do de “fiador” de

conhecimentos discursivos e estruturados (típicos de uma abordagem disciplinar tradicional), que já não podem ser entendidos como o fim em si mesmos do processo formativo, mas sim como os instrumentos para ativar as estruturas de compreensão, expressão, comunicação e atuação do indivíduo, para suportar a sua participação ativa e livre nos cenários sociais em que se integra. A aprendizagem de conceitos, factos e procedimentos dos diversos campos do saber devem, portanto, ser entendidos pelo professor como um meio para formar o pensamento do aprendente, no respeito pelas estruturas mentais com que este já chega à escola, e que adquiriu nas suas vivências e projetos pessoais como interface das suas interações quotidianas. O esforço do professor deverá ser o de propiciar oportunidades em que o aluno confronte os seus saberes, autodiagnosticando a existência de lacunas, contradições, preconceitos ou simplificações, desejando superá-los, não com as ferramentas do conhecimento vulgar que se difundem nos inúmeros canais de comunicação de massas da atualidade, mas face à riqueza de outros esquemas e modelos que lhe oferece o conhecimento científico:

Si los docentes seguimos manejando consciente o inconscientemente el "modelo bancario" (Freire) o el "modelo del camello" (Merieu) según los cuales, los docentes hacen depósitos de respuestas correctas en la mente de los estudiantes, que una vez almacenados en la memoria, el individuo las utilizará cuando sea conveniente. Si los docentes no llegan a comprender que el conocimiento se construye progresivamente en cada individuo mediante la formación, corrección y reformulación de sus modelos mentales, sus patrones de interpretación, sus teorías explicativas..., no hay posibilidad de responder a las exigencias educativas de las sociedades contemporáneas. En otras palabras, se requiere un cambio de mirada en el profesorado para que entiendan el aprendizaje más como participación de un aprendiz activo en un contexto educativo que como la adquisición de conocimientos y habilidades concretas independientes y aisladas del contexto. (Pérez-Gómez, 2007, p. 24)

Conforme adverte Perrenoud (1999, p. 56) esta postura implica que "parte da ciência do *magister* seja ignorada" e que, de algum modo, este renuncie ao "domínio da organização dos conhecimentos na mente do aluno", pois num "trabalho norteado pelas competências, o problema, e não o discurso, é que organiza os conhecimentos", a "perícia não consiste em expor conhecimentos de maneira discursiva, mas sim de sugerir e de fazer trabalhar as ligações entre conhecimentos e situações concretas". Por conseguinte, se as competências se desvelam em função de situações, ações concretas e contextos autênticos, a confrontação com problemas atuais em contextos reais será a opção coerente do professor que orienta a sua intervenção em função do referencial de competências. Adotar situações-problema, incentivar o envolvimento em dinâmicas reais e preocupações verdadeiras do quotidiano ou a negociação de projetos variados ligados

à realidade vital dos indivíduos serão as metodologias mais ajustadas ao desenho de processos e atividades de recolha, seleção, organização e contraposição de informação com vista à resolução das questões de partida, à testagem das hipóteses explicativas colocadas e ao desenvolvimento de capacidades expressivas de comunicação, redação de sínteses e relatos de experiências, nas mais diversas e complementares plataformas de comunicação: oral, escrita e audiovisual (Pérez-Gómez, 2007). Esta organização por projetos ou por centros/temas de interesse, ainda que promovam e dependam da iniciativa dos alunos, não poderão deixar de ser estimulados, provocados, guiados e reconduzidos pelo professor, pois a ele poderá pertencer o papel de “andaime”, segundo Bruner, quando o aluno trabalhar no limite da sua zona de desenvolvimento, conforme Vigotsky, e necessitar de mediador para percorrer a distância entre o que sabe e o que deseja aprender, sem dispersão e desalento.

De igual modo, pertencerá ao professor a gestão da diversidade dos seus alunos e a regulação do *efeito multiplicador da diversidade* na construção pessoal e coletiva dos saberes (Sá-Chaves, 2007a). Será do interesse do aluno contar com referências múltiplas e distintas do referente único do professor, podendo aprender conjuntamente com os seus pares ou outros coadjuvantes, em processos compartilhados de diálogo, de debate, de discordância, no respeito pelas divergências, e na assertividade e arguição das ideias pessoais, em escuta ativa e empática, procurando oferecer o melhor de si mesmo e integrando com humildade intelectual os contributos de terceiros. Esta construção dialética e colaborativa das aprendizagens deverá ser favorecida pelo professor, propiciando trabalhos em pares, pequenos grupos, assembleias de discussão alargada, que estimulem a capacidade de funcionamento do aluno em grupos sociais heterogéneos, num clima de confiança e interesse pela interação.

Esta é, aliás, outra das implicações da incorporação do referencial das competências nas práticas pedagógicas dos docentes, a criação de ambientes educativos securizantes e entusiastas, espaços de comunicação ágil e compreensiva, de interações humanas respeitadoras e afáveis, geradoras de bem-estar e emancipação, onde o aprendente se sente livre e confiante para, no dizer de Pérez-Gómez, “desnudar-se do seu esqueleto de representações obsoletas e enfrentar os conflitos cognitivos que requer o seu desenvolvimento intelectual e social” (2007, p. 28), dispondo-se a tentar, falhar, analisar e voltar a tentar construir aprendizagem efetiva.

Caberá também ao professor suportar-se nesta relação de interajuda e neste clima de confiança para incentivar cada sujeito a conhecer-se a si mesmo, as suas forças e debilidades, os seus esquemas mentais, procedimentos e disposições, estimulando a

sua consciência crítica e a capacidade reflexiva de cada um, de modo a despertar a aquisição de mecanismos de “criticidade”, aprendizagem flexível e de adaptabilidade, que lhes possibilitem tornar-se “aprendizes autoconscientes”, preparados para o “desconstruccionismo” do conhecimento metamórfico que o presente constantemente gera e altera na sua rápida mutação tecnológica e social. Isto mesmo resulta num dos mais inovadores desafios e desequilíbrios da educação da atualidade, pois ao contrário de outras épocas, o dilema atual não é a escassez da informação e a inacessibilidade dos recursos, mas ao invés, a sua abundância e multiplicação que tornam imperativo o desenvolvimento de capacidades de seleção, processamento, organização e utilização crítica e independente da informação, numa disposição para a aprendizagem permanente e constante, ao longo de todo o percurso vital do indivíduo.

Nesta denominada sociedade do conhecimento os tempos e os espaços ganham novos contornos e diluídas fronteiras, desde que as tecnologias digitais de intercâmbio expresso de informação e conhecimento agilizaram as comunicações e aceleraram as trocas e criação de conteúdos e seus formatos.

A portabilidade e a ubiquidade do conhecimento e da comunicação são de tal ordem, que os próprios espaços e tempos formativos se transformaram, não estando agora apenas restritos ao território escolar. Os cenários de aprendizagem expandem-se às redes e plataformas em que se encontra o conhecimento distribuído e ao alcance de todos, estabelecendo-se aí insuspeitadas oportunidades de formação, conforme explanaremos no capítulo seguinte. Inevitavelmente, este é um aspeto a que a instituição escolar terá de atender, incorporando estas possibilidades, sem hostilidade e rivalismos, mas antes como aliadas e complementares à sua ação formativa. Constatamos, enfim, o repto a uma substancial transformação na natureza dos processos educativos a desenvolver pelo professor, em que o livro de texto não deve constituir o principal e único recurso didático, em que as salas de lugares distribuídos em filas e colunas frente ao quadro negro, em horários estritos de blocos temporais por disciplina restringem e impedem formas organizativas plurais, flexíveis e adaptadas à natureza complexa das atividades e projetos onde se formam e reformam de maneira permanente as competências fundamentais dos aprendentes. Portanto, também a organização do espaço e a distribuição do tempo na escola devem considerar-se variáveis flexíveis, que se projetam inevitavelmente num modo de planificar e avaliar mais aberto e contínuo. Diz-nos Perrenoud (1999, p.63) que “quando se trabalha por projetos e por problemas, sabe-se quando uma atividade começa, mas raramente se sabe quando e como acabará, pois a situação carrega consigo uma dinâmica própria.”. Esta dinâmica compromete a

organização temporal e espacial numa modalidade contingencial, sujeita aos requisitos dos projetos em curso. É necessária uma constante adequação às circunstâncias que se vão aclarando no percurso formativo, e uma atenta regulação do equilíbrio entre tempo e investimento no projeto, verificando se tornar-se-á mais proveitoso deixar fluir o trabalho e rentabilizar outros tópicos dele derivados e por ele gerados ou interrompê-lo e reorientá-lo para melhores itinerários.

Esta ideia de percurso, de trajetória acentua a condição processual desta conceção, e é por este carácter gradual e evolutivo que também as modalidades de avaliação que decorrem desta abordagem deverão revestir-se de uma índole autenticamente *formativa*, quer isto dizer, de acompanhamento, de monitorização, de regulação, de auscultação da dinâmica educativa desenvolvida, para recolher *feedback* que permita “identificar, explicar e regular as dificuldades surgidas e remediá-las, infletindo para outra estratégia de construção” (Roldão, 2003, p. 43). Para tal poderá implicar-se o próprio aluno como avaliador, não só autoavaliador do seu desempenho, conquistas e frustrações, mas também abalizador do plano educativo em que o professor o integrou, focando tanto o durante como o final do percurso, pois de acordo com a referida autora “...tem de se conceber a avaliação, quer ao longo do processo para o reorientar, quer no fim para fazer o balanço” (Roldão, 2003, p.45). Este é um entendimento da função avaliativa distinto da avaliação *classificativa* que julga ou sanciona resultados, e que está mais formalizado e instalado na cultura das nossas escolas ainda hoje, pois “naturalizou-se”, no dizer de Roldão (2003, p.42), e a “cristalização desta conceção” torna mais difícil o seu questionamento. Com Alonso concluímos que:

Ensinar de modo a desenvolver competências nos alunos, entendidas como saberes em uso, saberes mobilizáveis, implica uma reestruturação do próprio pensamento do professor, numa perspetiva de pensamento relacional, complexo e flexível, que não tem caracterizado os modos predominantes do conhecimento escolar, conscientes de que esta mudança não é apenas individual, mas implica necessariamente a dimensão coletiva da escola como organização. (2005, p. 27)

Creemos que paulatinamente essa mudança ganha(rá) terreno nos campos da formação, “parecendo haver um trabalho feito em dois tipos de registo, o registo do discurso (...) e o registo da prática efetiva, onde tudo, praticamente, se mantém estático” (Alonso, 2005). Poderá tratar-se de uma transformação com dois andamentos distintos, pois as nomenclaturas, linguagens, estruturas e regras do desenho curricular são em princípio mais moldáveis do que costumes, crenças, pensamentos e idiossincrasias dos

agentes educativos, pois como Fullan (1993, p. 49 cit. por Alonso, 2005) alegamos que “reestruturar a escola não é o mesmo que a reculturar”.

2.6 - Críticas, constrangimentos e riscos do referencial ‘*competência*’

Desde a eclosão do referencial de competência no campo educativo têm-se dividido os posicionamentos entre aqueles que o defendem e aqueles que dele se defendem, lançando críticas, manifestando resistências e assinalando riscos vinculados às transformações propostas, pois: “Como de costume, os que defendem uma nova orientação dos programas não têm como demonstrar o valor incontestável da mudança que estão propondo (...). Atualmente, não se pode afirmar que estamos trabalhando em bases firmes. Não é confortável, mas pior ainda seria negá-lo(...)” (Perenoud, 1999, p. 16).

Concordamos com o autor e dispomo-nos seguidamente a reconhecer alguns desses reparos, confiantes de que a tomada de consciência dessas apreciações reforçará o rigor e a coerência que o compromisso com este referencial requer.

Uma das mais elementares críticas apresentadas prende-se com a *novidade* do conceito, mas cremos que mais do que isso, com a crença de que a sua (re?)introdução nos discursos e textos escolares operaria por si a desejada solução dos complexos problemas educativos, degenerando esta questão para o debate sobre o carácter “efémero vs efetivo” desta transformação. Discutimos já anteriormente o historial do constructo e evidenciámos que é a sua reconfiguração substantiva que justifica a expectativa atualmente (ainda?) nele depositada. Ainda assim, não podemos deixar de concordar que será ilusório pensar que bastará inscrever “estes princípios ambiciosos nos murais das escolas” para alcançar derradeiras metamorfoses. Conforme menciona Escamilla (2008, p.37) citando Garagorri (2007) sobre a ideia de competência: “(...) en principio, no tiene ninguna virtualidad mágica de mejora educativa. A no ser que ese cambio lleve detrás un nuevo marco de conceptos y principios que traduzcan propósitos de fondo y de calado, y acciones planificadas y bien orientadas.”

Outra fragilidade frequentemente referida é a sua polissemia e apropriação de conceitos pouco estabilizados, assim como o hibridismo epistemológico que se lhe associa, conforme já focámos. Deste pressuposto partem argumentos que sustentam que este enfoque não é mais do que “um prolongamento da “pedagogia por objetivos” e como tal, apenas uma “pseudo-inovação” (Pacheco, 2003). Afirma este autor que

competência e objetivo “são instrumentos de uma racionalidade curricular técnica que têm por função compendiar o conhecimento em comportamentos ou em saberes ligados à ação”. Mais acrescenta: “Os objetivos comportamentais representam a parte essencial dos conteúdos e destrezas que os alunos devem dominar num dado período. As competências definidas como saber-fazer não se distanciam de comportamentos esperados.” (Pacheco, 2003, p.78). Esta é uma asserção que nos parece englobar várias apreciações dignas de nota. Uma delas será a problemática da coincidência entre competências e resultados esperados, confinando-se esta conceção a uma lógica de domínio e prescrição ou aplicação em tudo semelhante à racionalidade tecnicista, que aliás o próprio autor lhe atribui. Parece-nos este um enviesamento epistémico da conceptualização mais avançada de competência, pois ao valorizar somente a dimensão objetiva do referencial (que se torna factual em comportamentos, na verdade), negligencia, contudo, a intersubjetividade residente na interação dinâmica de motivações, saberes e recursos que se espera que sejam combinados entre si, na dialética com as circunstâncias, para um desempenho competente, numa conjugação entre a repetição e a variação.

Tornou-se recorrente este entendimento fragmentário de uma abordagem que se acredita mais íntegra e sinérgica, contribuindo porventura para tal uma outra ideia, a da dicotomia teoria/ prática, em que apenas uma das dimensões poderia por primazia ser geradora de conhecimento autêntico, sendo que durante longas décadas se “naturalizou” que pertencesse ao saber teórico esse primado, com desconsideração do conhecimento experiencial. Ao vincular o referencial das competências também ao âmbito da ação, operou-se uma rutura concetual do estabelecido, atenuando a centralidade e prevalência que os saberes teóricos tinham até então.

Porém, não raramente se desvirtua a tónica conferida a esta dimensão no constructo, afirmando que o referencial das competências é predominantemente “prático” e responsável pela negação dos conteúdos abstratos na aprendizagem. Não será este um juízo desajustado e infundado? Como poderá haver condutas competentes se elas não forem escoradas em robustos saberes “intelectuais”, se são eles as pautas para “inteligirmos” o mundo e nele nos regermos? Aliás, o exercício de abstração, porque desligado do concreto da ação, é uma operação cognitiva complexa e fundamental à aprendizagem, que possibilita ao indivíduo níveis de interpretação e compreensão superiores, e logo construções mais elaboradas e substantivas de saber, como tal não poderá ser dispensável a um processo formativo.

Creemos, portanto, que não se trata de desnivelar a importância epistémica de um ou outro paradigma, mas ao contrário, procurar numa visão integrada e integradora, equilibrá-los e torná-los complementares para uma mais global e harmoniosa edificação do ser humano. Do mesmo modo, não se trata de privilegiar uma formação eminentemente prática apenas porque houve uma deslocação de ênfase dos saberes declarativos, segundo Roldão muitas vezes “inertes”, para os saberes “em uso”, operantes e funcionais.

Dada a ligação das competências à ação e aos contextos, o seu desenvolvimento é favorecido em situações concretas e em aproximações à realidade vital dos sujeitos, pelo que a realização de tarefas, a interação com outros e a gestão de situações do quotidiano são estratégias privilegiadas para esse aprofundamento. Porém, há que precaver situações de “falso ativismo” (Zabala & Arnau, 2008) que decorrem de uma análise simplista das linhas pedagógicas ativas e participativas, sustentadas dogmaticamente na ação pela ação, e que carregam o aluno para atividades de fazer por fazer. Associada a esta deturpação, aparece uma outra incorreta apropriação dos pressupostos construtivistas que resulta na omissão (ou demissão?) do papel do professor, para a “suposta passagem da atividade do professor para o aluno”, redundando em muitos projetos onde reinam desordenadamente a “lassidão, a liderança, exclusões e clãs” (Perrenoud, 1999, p.62; Roldão, 2005).

O protagonismo atribuído ao aluno não implica a saída de cena do professor, mas antes a contracena de ambos. Na verdade, a função quase tutorial atribuída ao docente, não se torna menos exigente, por força de ele ter que estar igualmente implicado em toda a ação desenvolvida pelos alunos, monitorizando-a estrategicamente para poder estimular, orientar, cooperar e contribuir para a rigorosa e esforçada construção autónoma de competência do indivíduo.

Também este aspeto da progressão autónoma do sujeito não está livre de mal-entendidos. Uma vez que a competência é uma construção pessoal, que implica a iniciativa individual, a autodeterminação, a superação criativa dos obstáculos recorrendo à pessoalidade e originalidade de cada um, incorre com facilidade no risco de se tornar “uma porta aberta ao individualismo e à competitividade desenfreada” (Almeida, 2007). Na verdade, outros autores afirmam que existe o perigo real de promovermos uma “seletividade permanente” que conduz o indivíduo a ter que provar constantemente que é competente, degenerando para processos de autoexploração (Alves, Estêvão & Morgado, 2005). Creemos que não é este extremo de individualismo que inspira o referencial das competências, acreditamos como Almeida (2007) que “a competência é

‘uma negociação social permanente’ e é esta que nos pode abrir as portas, através da negociação, para uma sociedade dialógica e por isso mais solidária”. Julgamos que autenticamente é na relação interpessoal que se desenvolvem competências, que se validam as construções pessoais e as soluções consideradas mais pertinentes. Ninguém se faz competente isoladamente, mas sempre na interdependência do outro, na comunicação e partilha entre si, na conciliação respeitadora, sensível e empática da busca solidária de auto e hetero “aprovação”. Igualmente acreditamos, sem otimismo infundados, que a conotação com a competitividade não tem necessariamente um sentido depreciativo de rivalidade e disputa, mas sim de desafio, de constante progressão e polivalência.

Esta ideia de competitividade aparece muitas vezes associada aos discursos da visão laboral e empresarial das competências, aí sim no sentido de superação e de concorrência, e por isso existem críticas no sentido do risco de contágio e transferência dessa ideia para o campo da educação. Aliás, este é genericamente outro reparo feito à apropriação do conceito de competência nos processos formativos.

Algumas resistências a este referencial resultam da convicção de que esta é uma incorporação no ideário educativo de princípios mercantilista e estritamente económicos, numa cedência às pressões capitalistas e às alterações dos processos produtivos e dos sistemas do mercado de trabalho. Estas correntes asseguram que, entre outros, os requisitos de flexibilidade, criatividade e talento pessoal não são considerados ao serviço dos interesses dos cidadãos mas sim das organizações do trabalho, que dispendo deste “capital humano” mais preparado para a inovação, mutabilidade e mobilidade, ‘forma(ta)do’ numa “cultura de performatividade”, têm assim uma mais eficaz e lucrativa resposta aos crescentes e dinâmicos (inter)câmbios sócio-económicos. Percebemos que está subjacente nesta crítica o desejo de salvaguarda das finalidades sociais e individuais da educação, numa reação de prudência quanto à economia do conhecimento que encoraje uma formação em função apenas daquilo que é utilitário e que desvalorize conhecimentos com menor conveniência prática. Também nos distanciamos dessa visão restrita da aplicabilidade do conhecimento, mas partimos da asserção apresentada para questionar se um indivíduo que investe em si e se dispõe a acrescentar valor a uma organização, não estará necessariamente a tornar-se melhor em si mesmo e preparado para dar de si à sociedade?

Perguntamo-nos também se este posicionamento não ignorará uma perspetiva sistémica abrangente que reconhece que as realidades económicas influem as realidades sociais e culturais por inerência e, portanto, não estará, por seu turno, a desligar também

as organizações educativas da atenção e procura de resposta às necessidades quer do indivíduo quer do coletivo societal? Esta é uma questão de fundo cuja resposta habita em fortes tensões entre a resistência e a abertura. Segundo Dalin, “O conflito entre a cultura e a inovação educativa tende a ser maior quando esta tem a ver com a função da escola e com os objetivos educacionais e mais ténue quando diz respeito aos conteúdos da aprendizagem ou à organização administrativa” (1978, cit. por Cardoso, 2003, p. 39).

Apontamos, finalmente, um último constrangimento que nos parece relevante na apropriação do referencial das competências: a (problemática?) recetividade à mudança e a (difícil?) abertura à inovação. Frequentemente a mudança é recebida com receio, ou mesmo encarada com desconfiança, em especial quando surge proposta ou até imposta por entidades externas à realidade de ação, tornando-se natural que se coloquem dúvidas sobre o impacto concreto que passará a ter no âmbito em que se inscreve a novidade introduzida. É por isso que a aceitação da mudança implica capacidade de correr riscos, empenhamento, se não mesmo algum sacrifício pessoal, pois nem sempre a energia e investimento necessários são devolvidos em benefícios imediatos, razão pela qual as inovações que têm mais adesão, nomeadamente pelos professores, são as que vão ao encontro das dificuldades no exercício da sua profissão e que estão em consonância com a sua pauta de valores e a sua filosofia individual de docência. Uma vez empenhados em operar estas transformações, os professores procuram consultar fontes que os informem (destacando-se a opinião dos próprios colegas e a de entidades mais experientes) e os documentos que explicitem as soluções para os seus problemas, predominando “um tipo de comunicação oral, ocasional, circunstancial, que versa mais sobre dúvidas práticas do que sobre questões teóricas” (Cardoso, 2002).

Respetivamente sobre a conceptualização de uma abordagem formativa para a *competencialização*, receamos que a sua incompreensão ou a falta de aprofundamento dos seus argumentos, possa desvirtuá-la e propiciar a sua desacreditação (Escamilla, 2008), pela implementação de práticas e incorporação de ideias sem sustentação, ou ao contrário, que motive processos de “mudar por mudar”, sem melhoria, perniciosos e desgastantes, pois “muitas vezes a inovação fracassa não por tratar-se de uma má ideia mas por ser tomada de uma forma superficial, isto é, sem ter devidamente em conta a essência da mudança, os seus pressupostos e as implicações, ao nível pessoal e institucional.” (Fullan, 1994 cit. por Cardoso, 2002, p. 53).

CAPÍTULO 3

ERA *BLENDED* – DA REALIDADE VIRTUAL À VIRTUALIDADE REAL

Capítulo 3 – Era *Blended* – da realidade virtual à virtualidade real

Falar de mudança é intemporal, pois tudo o que é vivo muda, as sociedades e as escolas como todo o resto. O que importa é saber que mudança estamos a atravessar e não falar de mudança como se viéssemos de um mundo relativamente parado que se pôs subitamente a mudar...

(Roldão, 1999, p. 24)

Na verdade, o mundo que habitamos nunca esteve parado, assistindo todas as gerações a graduais metamorfoses que foram marcando épocas no devir da humanidade. Mas as transformações que têm marcado o planeta no último quarto de século parecem, de facto, ter posto o mundo “subitamente a mudar”, dada a celeridade e a profundidade das mudanças ocorridas:

O nosso mundo está em processo de transformação estrutural desde há duas décadas. É um processo multidimensional, mas está associado à emergência de um novo paradigma tecnológico, baseado nas tecnologias de comunicação e informação, que começaram a tomar forma nos anos 60 e que se difundiram de forma desigual por todo o mundo. (Castells, 2005, p. 17)

Os finais do século XX inauguraram a denominada “Terceira Vaga”, anunciaram a entrada na “Era Digital” e parecem ter originado uma “nova sociedade” que a literatura tem procurado conhecer e apreciar, multiplicando denominações que explicitem o impacto das tecnologias da informação e comunicação na ordem social instituída – «“sociedade da informação”, “sociedade em rede”, “sociedade da aprendizagem”, “sociedade do conhecimento”, “sociedade cognitiva”», etc.. (Coutinho, 2006).

O mundo evoluiu rapidamente de uma sociedade industrial para uma nova organização social onde as inovações científicas e tecnológicas, de base microeletrónica, digital e multimédia, potenciaram a capacidade de ampliação, disseminação e penetração da informação e do conhecimento em múltiplas vertentes da vida contemporânea (Miranda, 2007), a tal ponto que, o desenvolvimento e a competitividade das sociedades modernas se alicerçam numa economia informacional, global e em rede (Castells, 2005). Salienta este autor que não é tanto a informação e o conhecimento o cerne da transformação que vivemos, pois esses sempre foram centrais na evolução da

espécie humana. Igualmente podemos aceitar que esta mesma evolução humana foi frequentemente alavancada por tecnologias diversas, desenvolvidas ao longo dos tempos, e muitas delas também com finalidades de veicular e agilizar a comunicação. Tomemos consciência de que o lápis, o quadro negro e giz, o papel impresso, os livros são artefactos tecnológicos de transmissão de informação, contudo, não é assim que os entendemos hoje em dia, pois a ideia de tecnologia confunde-se atualmente com a imagem de aparelho ou máquina sofisticada, de instrumento eletrónico ou dispositivo digital.

E, na verdade, esta é uma das distintas marcas da tecnologia contemporânea que alcançou proximidade, ou mesmo intimidade, com os seres humanos, pela sua “miniaturização” (Pretto, 2000 cit. por Ponte, 2000), popularização e acessibilidade. Como evidencia Negroponte (1995, p. 6) “We have seen computers move out of giant air-conditioned rooms into closets, then onto desktops, and now into our lpas and pockets. But this is not the end.”.

Porém, nesta sociedade de vertiginosa produção eletrónica, também os dispositivos se tornam rapidamente obsoletos e são suplantados por novos interfaces comunicativos mais exigentes, eficazes e alicientes. Importará pois, reconhecer que a tecnologia, ao revolucionar as máquinas, revolucionou simultaneamente a *humanidade*, visto que “permitiu novas capacidades a uma velha forma de organização social: as redes” (Castells, 2005, p. 17), e consequentemente interferiu também nas interações que os sujeitos estabelecem entre si e na sua forma de ver e vivenciar o mundo.

As Tecnologias Digitais (TD), em especial a *Internet* e as mais recentes ferramentas Web 2.0 propícias à interação entre grupos e a novas formas de colaboração, possibilitam a pessoas de diferentes raças, culturas e credos, colocadas em distintas latitudes e fusos horários, aceder e cruzar informações no imediato, interagindo, comunicando, criando comunidades e redes de relacionamentos, interesses, pesquisas, trabalho, e compartilhando experiências, ideias, projetos, conhecimentos (Schlemmer, 2010). É assim perceptível que atravessamos mais do que uma evolução tecnológica, uma evolução social, a que se atribui novas formas de pensar, sentir, expressar, agir e conviver. O que verdadeiramente mudou foi “a natureza humana”: os costumes e as visões de mundo, a perceção dos territórios, das temporalidades e das identidades. “Em boa verdade, cada dia que passa, caminhamos para mais um cenário que já deixou de ser ficção científica. E, a maior parte das vezes, nem nos apercebemos disso, porque já nos apropriámos do cenário e fazemos dele parte integrante.” (Paraskeva & Oliveira, 2006, p.17). As alterações comunicacionais, sociais e culturais do

século XXI, visionadas pela futurologia, não podem permanecer como abstrações intelectuais distanciadas do quotidiano real e atual. O futuro é já agora: “Nos primeiros anos do século XXI, a sociedade em rede não é a sociedade emergente da Era da Informação: ela já configura o núcleo das nossas sociedades.” (Castells, 2005, p.19). É esta a mudança que importa compreender.

3.1. – O impacto da cultura digital nas Instituições do Ensino Superior

Sendo a penetração das TD transversal aos mais diversos âmbitos da atividade humana, também a área da educação tem vindo a ser desafiada a repensar os processos de ensinar e aprender, dada a emergência de uma cultura do conhecimento, de uma “ecologia cognitiva” (Lévy, 1997) ou ecologia da aprendizagem (Siemens, 2008), onde “neurónios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistemas de escrita, livros e computadores interconectam, transformam e traduzem as representações” (Lévy cit. por Almeida & Silva, 2011). As TD criaram novas formas de distribuir socialmente o conhecimento e “cada vez mais os sujeitos têm acesso, quase que instantaneamente, a uma vasta diversidade de redes de informação, de interação e de produção de conhecimentos, nas quais ora são usuários-consumidores e ora são criadores-autores” (Schlemmer, 2010, p.102).

Estas circunstâncias potenciam a construção permanente e disseminação de conhecimento cada vez mais diversificado, ampliando as exigências de aprendizagem, seja na perspetiva cognitiva ou social³⁷. As organizações educativas em geral e as Instituições de Ensino Superior (IES) em concreto, tidas “como espaço privilegiado de criação, construção e disseminação do conhecimento, do saber, da inovação e do progresso intelectual e coletivo” (Miranda, 2007, p. 163) deverão refletir, reequacionar e atualizar a sua tradicional missão, nomeadamente no que se refere ao ensino, investigação e interação ativa e proactiva com a sociedade, tendo em conta esta procura e exigência crescente de conhecimento.

³⁷ Inúmeros autores defendem o impacto das tecnologias de informação e comunicação não apenas numa única dimensão do ser humano mas, de modo conexo, tanto no âmbito cognitivo quanto no domínio social do indivíduo. Apresentamos um excerto de J.P. Ponte. em que essa interligação fica bem patente: “Vemos assim que as TIC alteram por completo o nosso ecossistema cognitivo e social. O indivíduo é levado a empreender um processo de adaptação e reestruturação da sua rede relacional e cognitiva. Na medida em que estas tecnologias prolongam e modelam as suas capacidades cognitivas e sociais, este processo tem consequências nos modos como ele concebe a realidade e como se concebe a si próprio.” (2000, p. 70)

O saber já não permanece estático e aprisionado no seu contexto de produção (Ponte, 2000), nem a educação confinada intramuros e assente na replicação de conteúdos, como tal, as palavras de ordem das IES, na satisfação de necessidades formativas de um público cada vez mais variado, informado e informatizado, tenderão a ser a flexibilização, a abertura e a diversificação da oferta formativa, nos seus meios, conteúdos e metodologias de formação. Na correspondência às expectativas da atualidade, o Ensino Superior assumir-se-á como um dos catalisadores de desenvolvimento socioeconómico, provendo a sociedade do conhecimento, alimentando-a e sustentando-a, pela criação de saberes nas suas diversas formas essencialmente pela via da investigação científica, e pela via da formação criando “mentes preparadas para este novo ordenamento (...) do mundo”, habilitando os cidadãos com informações, conhecimentos, aptidões e capacidade de reflexão e análise, que os convertam em património humano e intelectual com flexibilidade e capacidade de adaptação crítica a novas situações, enfim com a(s) *competência(s)* como discutimos anteriormente. O potencial de inovação será o terceiro eixo de modernidade nas IES imbricado necessariamente nas tecnologias (Costa, 2001).

Desenha-se assim uma nova tipologia de organização e educação académica, que implica as IES num esforço de ir ao encontro, de forma ajustada e consistente, da interatividade, crescente dinamismo, individualização, não-linearidade e assincronia que a contemporaneidade, em virtude das novas tecnologias, imprimiu nos processos de aprendizagem, pois o novo paradigma da competitividade baseia-se na circulação e apropriação da informação e do conhecimento, por canais diversos, em tempo útil, dentro e fora da sala de aula. Torna-se fundamental impulsionar novos planos institucionais de ensino, “traduzidos na possibilidade de a aprendizagem ter lugar em diversos contextos ‘virtuais’ e do ‘mundo real’, envolvendo de forma abrangente e complementar, não só escolas, locais de trabalho, mas também as comunidades virtuais e a *Web*” (Miranda, 2007, p. 164).

A inclusão de práticas suportadas em tecnologias digitais de difusão da informação e comunicação nos processos formativos do ensino superior permite, com ritmos e estratégias diferentes, “virtualizar” algumas das tradicionais atividades formativas das IES, nomeadamente aulas e seminários com a respetiva abordagem e discussão de conteúdos, projetos de pesquisa, acesso a obras bibliográficas de referência ou consulta em bibliotecas *on-line*, participação e colaboração em trabalhos de equipa, entre outros (Miranda, 2007). Porém, esta não é apenas uma sofisticação formal dos processos formativos (ou não deveria ser).

Esta “versão” metodológica funciona com base na vinculação e implicação autêntica dos seus atores, dependendo do seu esforço individual e investimento pessoal, convertendo-se assim em experiências formativas de cariz inter/ativo, dinâmico, participativo, autonomizante e flexível, que se diferencia do modelo clássico académico: vertical (centrado no professor), circunscrito (à sala de aula) e segmentado (seccionado por disciplinas) (Coutinho, 2006).

Esta opção formativa é assim convergente com o mais recente repto à reestruturação organizacional e pedagógica das IES, despoletado pela Declaração de Bolonha, que eleger os princípios pedagógicos da aprendizagem ativa, da autonomia cognitiva, da mobilidade, da formação permanente e continuada ao longo da vida e da centralidade do aluno na construção do seu conhecimento como vetores essenciais à transformação do paradigma formativo do ensino superior. Como é sabido, o referido acordo projetou-se no reconhecimento da “(...) necessária adaptação do processo de aprendizagem aos conceitos e perspetivas da sociedade moderna e aos meios tecnológicos disponíveis” (Decreto-Lei n.º 42/2005 de 22 de fevereiro, Diário da República – I Série – A n.º 37), podendo a aprendizagem mediada por TD representar um valioso contributo na implementação destes arrojados intuitos.

O elevado grau de flexibilidade na gestão da presença física, temporal, cognitiva ou social³⁸ que as plataformas digitais de aprendizagem preconizam, revela-se facilitador: da *mobilidade* dos intervenientes libertos de delimitações geográficas ou síncronas; da sua *mobilização e autonomia cognitiva* na medida em que é o aluno que administra o seu envolvimento e preside à exploração e organização dos recursos e tarefas de aprendizagem, regulando ainda, por si, o nível e tipos de interação³⁹ que pretende desenvolver na comunidade organizada; e, finalmente, da *continuidade e recorrência* a processos sistemáticos de formação, numa lógica de formação contínua e crescente qualificação, em articulação com as responsabilidades profissionais (e familiares ou de outra natureza), que promoverá a saída e reentrada no sistema de

³⁸ É no modelo de *comunidades de indagação* que Garrison, Anderson e Archer apresentam os conceitos de presença cognitiva entendida como “the extent to which learners are able to construct and confirm meaning through reflection and discourse in a critical community of inquiry”, e de presença social definida por “the ability of learners to project themselves (i.e., their personal characteristics) socially and emotionally, thereby representing themselves as a “real” people in community of inquiry” (2003, p.115).

³⁹ Por níveis de interação consideramos o grau de intensidade da interação desenvolvida, variável entre baixos níveis próximos da indiferença ou inibição, até a altos níveis de regularidade e qualidade de intervenção; por tipos de interação designamos a tipologia horizontal das relações estabelecidas (formando-formando) ou vertical (formando-formador).

ensino para atualizações sucessivas exigidas pela prática, perspectivando a proclamada *aprendizagem ao longo da vida*. (Gomes, 2006; Costa, 2001)

Nos últimos anos, entre os finais de 90 e inícios da primeira década do segundo milénio, incrementaram-se inúmeros projetos, parcerias e programas que promovessem a modernização tecnológica das instituições de formação, que incentivassem a utilização de recursos tecnológicos e a própria formação em e pelas tecnologias digitais. As IES têm compreendido que perder esta “vaga” seria pôr em risco o seu próprio prestígio e vanguarda, empobrecer as potencialidades académicas dos seus docentes⁴⁰ e ignorar os novos perfis do(s) seu(s) público(s)-alvo.

3.2 – “N/Ativos” Digitais – nova população do Ensino Superior?

Deixámos no ponto anterior, simbolicamente, em aberto a hesitação sobre a *singularidade* ou *pluralidade* do atual público que ocorre às IES. Ainda em destacada maioria, continuam a ingressar na formação inicial, inúmeros jovens, que tendo concluído a sua escolaridade obrigatória, depositam no prosseguimento de estudos do ensino superior, uma expectativa de valorização pessoal e de qualificação profissional. A par destes, constata-se que a dinâmica social instituída relativamente à valorização da aprendizagem permanente tem resultado em muitos re/ingressos de estudantes, que estando já a trilhar os seus itinerários profissionais, se vêem na premência de adquirir novas informações e competências. A formação superior é cada vez mais perspectivada como uma via fundamental para o desenvolvimento pessoal, cultural e mesmo económico dos indivíduos. A instalada sociedade do conhecimento, não exige apenas que cada vez mais pessoas aprendam mais coisas, mas que as aprendam de novas maneiras, no âmbito de uma recente cultura da aprendizagem, de uma nova forma de conceber e gerir o conhecimento, condicionada pela atmosfera tecnológica e os fluxos comunicacionais.

⁴⁰ Segundo Ponte, J.P. (2000: 77) o modo como os docentes se relacionam com as TIC pode alterar fortemente as suas possibilidades de trabalho e a sua relação com os colegas e a própria relação pedagógica com os alunos – “O envio de mensagens e documentos em tempo real, a criação de páginas coletivas, a interação com professores de outras escolas e com organizações profissionais, o acompanhamento do que se passa noutros países na sua área de trabalho, tudo isso são possibilidades já neste momento aproveitado por muitos professores.”

Alguns investigadores, na transição para o século XXI, advertiam mesmo para o surgimento de uma nova camada de estudantes, que pensavam e processavam a informação de modo profundamente diferente da dos seus antecessores:

Our students have change radically. Today's students are no longer the people our educational system was designed to teach. Today's students have not just changed *incrementally* from those of the past, nor simply changed their slang, clothes, body adornments, or styles, as has happened between generations previously. A really big *discontinuity* has taken place. One might even call it a 'singularity' – an event wich changes things so fundamentally that there is absolutely no going back. This so-called 'singularity' is the arrival and rapid dissemination of digital technology in the last decades of the 20th century. (Prensky, 2001)

Para autores como Dan Tapscott (1997) e Marc Prensky (2001), entre outros⁴¹, assistimos à emergência de uma geração “inérita”, vivamente marcada pela experiência multimédia, pois desde o seu nascimento está rodeada, convive e manipula diversos equipamentos e recursos tecnológicos. O primeiro denominou-a *Geração-Net*, sugerindo a sua estreita ligação ao universo da Internet e procurando acentuar a facilidade e interesse com que interagem e comunicam por via desse sistema, reconfigurando-se, por isso, hábitos e culturas de um coletivo alargado.

Prensky procurou estabelecer um marco histórico e teórico, alertando para a circunstância dos nascidos a partir da década de 1980, não conhecerem o mundo sem marca tecnológica, interagindo no seu quotidiano com computadores, telemóveis, pagamentos automáticos, equipamentos de áudio e vídeo digitais (MP3, MP4, consolas de vídeo jogos, I-Pad, I-Phone...), e programas facilitadores de informação e comunicação com comunidades virtuais (motores de busca diversos, e-mail, wikis, blogs, sistemas de mensagens instantâneas, redes de partilha de ficheiros, de socialização, de dados profissionais e académicos, etc.), que se constituem na expressão do autor como “all the other toys and tools of the digital age”, que marcaram incontornavelmente o divertimento, o relacionamento e o desenvolvimento de uma “datada” geração. Marc Prensky atribui-lhes a designação de *Nativos Digitais*, salientando a naturalidade com que dialogam a linguagem digital e com que desenvolvem atitudes de multi e inter

⁴¹ Na comunidade científica portuguesa, recentemente, o investigador António Dias Figueiredo, assumiu também esta distinção entre aquelas que designou como “geração 1.0 e 2.0”, na sua apresentação, em 2010, ao Conselho Nacional de Educação, da comunicação “A Geração 2.0 e os Novos Saberes”.

comunic/atividade. Para o autor, por decorrência, todos os antecessores destes nativos, que por fascínio ou necessidade, se vieram a adaptar e a adotar algumas condutas da era digital, devem reconhecer-se, por comparação a eles, como *Imigrantes Digitais*, uma vez que, segundo o autor, esta é uma “socialização secundária” que não permite a mesma “fluência” na apropriação destes códigos culturais que a dos *Nativos* – “As Digital Immigrants learn – like all immigrants, some better than others – to adapt to their environment, they always retain, to some degree, their ‘accent’, that is, their foot in the past. (...) Today’s older folk were ‘socialized’ differently from their kids, and are now in the process of learning a new language.” (Prensky, 2001).

O autor enfatiza esta clivagem geracional, elencando alguns traços distintivos de um e de outro grupo, que se repercutem sobretudo nos estilos de aprendizagem assumidos e influenciam os processos de ensino-aprendizagem. Para ele há claras diferenças, ou mesmo antagonismos, entre os alunos e os professores da atualidade.

Quadro 6: Diferenças entre Estudantes Nativos e Professores Imigrantes Digitais (adaptado de Prensky, 2001)

Diferenças entre Estudantes Nativos e Professores Imigrantes Digitais	
Estudantes Nativos Digitais	Professores Imigrantes Digitais
Privilegiam informação rápida, sintética e emitida por múltiplas fontes e meios.	Preferem a veiculação de informação espaçada e controlada, com recurso a fontes restritas.
Alcançam um processamento paralelo, de atenção distribuída e multitarefa.	Investem num processamento focalizado de tarefa única ou sequencial.
Atendem melhor a informação transmitida por vídeos, imagens ou sons em vez de texto.	Privilegiam os suportes escritos, textuais, em detrimento de registos multimédia.
Lidam com a informação de modo aleatório, em hiperligação, explorando a “multilógica”.	Valorizam a linearidade lógica, unidireccionalidade e sequencialidade das informações.
Preferem o envolvimento colaborativo em grupos, e a coprodução.	Estimulam o trabalho individual e independente mais do que o interdependente.
Implicam-se melhor em aprendizagens diretas, imediatas, “com circunstâncias”, ligadas a ocorrências, “just-in-time”.	Abordam matérias propedêuticas, “diferidas”, “preventivas”, para “pôr à prova” (<i>tell-test instruction</i>), “just-in-case”.
Congratulam-se com recompensas intermédias e instantâneas.	Recorrem a recompensas e prémios para gratificações finais, mediante resultados sumativos.
Valorizam aprendizagens situadas, relevantes, úteis e lúdicas.	Seguem programas prescritos e avaliam por testes padronizados.

Torna-se provocadora esta teorização de Prensky, convidando-nos a equacionar se uma nova realidade vinculada a espaços digitais virtuais poderá estar a esboçar novos contornos nos estilos e dinâmicas de aprendizagem e a expandir os horizontes da formação.

Não obstante, desencadeia igualmente o debate sobre se existe de facto tão vincada clivagem geracional, e se realmente essas gerações pouco afetadas às tecnologias digitais, professores predominantemente “imigrantes digitais”, poderão formar os seus alunos “nativos”, ou se por sua vez teremos que aguardar uma renovada geração de professores “nativos” para assegurar a inovação pedagógica suportada nas TD.

Na verdade, este debate tem suscitado estudos recentes que revelam que ainda que possam existir diferenças marcantes entre as pessoas mais velhas e as mais jovens quanto ao domínio das TD, elas não advêm necessariamente da idade, pois nem todos os jovens são competentes em tecnologia, assim como o inverso não poderá ser desmentido, ou seja, existem pessoas que pela idade poderiam ser consideradas “imigrantes”, mas que pelo seu domínio e familiaridade com as tecnologias, suplantam alguns mais jovens. Segundo Helsper e Enyon referidos num estudo do OberCom (2010), a experiência relativa à antiguidade no uso das tecnologias, e a extensão do seu uso respeitante à frequência e diversidade de atividades realizadas, têm maior poder explicativo dessa mesma competência. Assim, ainda que a idade seja uma variável relevante, e mesmo concordando que uma parcela representativa dos jovens vêm incorporando profundamente inúmeros elementos do mundo tecnológico no seu *modus vivendi*, existem assimetrias de condição social, económica, geográfica, educacional e identitária que contrariam a premissa geracional de Prensky, evidenciando que a integração das TD no quotidiano não é uniforme, não permitindo portanto a delineação de um perfil homogéneo baseado no critério etário.

Ainda assim concordamos com Downes (2009, p. 17) quando adverte que mesmo discutindo e evitando generalizações hiperbólicas há que reconhecer que as necessidades, capacidades e interesses dos indivíduos estão a mudar intensamente:

There has been much discussion in recent years about the rise of the ‘digital native’ or of the ‘net generation’. It has even been suggested that our interactions with modern communication technologies change the way we think. Even if we reject such descriptions as students as overly broad and inaccurate generalizations – and there are good reasons for doing so – it is nonetheless the case that the needs, capabilities and interests of the target audience is rapidly shifting and changing.

Consideramos assim, que a radical diferença não residirá entre “Nativos e Imigrantes” mas antes entre “Ativos e Indiferentes” Digitais, assim como não será de “gerações” que tratamos mas antes de “populações”. O traço distintivo destas populações de “Ativos Digitais” poderá ultrapassar o domínio instrumental das tecnologias, e revelar-se mais autenticamente no interesse e espontaneidade na sua utilização, pois conforme sustenta o investigador João Pedro da Ponte:

Na verdade, o simples domínio de uma técnica por uma dada pessoa não garante que ela a use com naturalidade, desembaraço e espírito crítico. (...) O uso fluente de uma técnica envolve muito mais do que o seu conhecimento instrumental, envolve uma interiorização das suas possibilidades e uma identificação entre as intenções e desejos dessa pessoa e as potencialidades ao seu dispor. Mais do que um simples domínio instrumental, torna-se necessário uma identificação cultural. (2000, p.74)

Entendemos, portanto, que o “Indiferente Digital” se caracterizará pelo seu desinteresse e apatia relativamente ao impulso que as novas tecnologias poderão inscrever no quotidiano, nomeadamente na relação com o saber. Não traduz necessariamente a inabilidade da manipulação técnica dos equipamentos ou recursos tecnológicos, pois apesar de poder representar alguns que por inação, insensibilidade ou negligência descurem a utilização e contacto com as TD, distinguirá sobretudo aqueles que abdicam e menosprezam “as possibilidades acrescidas que trazem de criação de espaços de interação e comunicação, pelas possibilidades alternativas que fornecem de expressão criativa, de realização de projetos e de reflexão crítica.” (Ponte, 2000, p. 75).

Tomemos, enfim, em linha de conta que mais do que uma *geração* que se desenvolveu numa densa teia de ações e interações por via de cliques, toques, écrans, sons e jogos, uma parte considerável do público presente do ensino superior constituir-se-á por uma *população* heterogénea “com necessidades e finalidades diversas [de] aprendizagem, uma vez que esta ocorre também por motivações e propósitos diversos” (Miranda, 2007, p.164), impelida por curiosidade, pesquisa, descoberta, desafio, exploração, experimentação e vivência de múltiplas redes e contextos, reais ou virtuais, materializando a denominada “cultura da virtualidade real” (Castells, 2005; Schlemmer, 2010).

3.3 – De *Lente a Monitor* – a inovação pedagógica suportada em TD e as renovadas funções docentes

As TD proporcionam uma nova relação dos atores educativos com o saber, um novo tipo de interação do professor com os alunos, uma nova forma de integração do professor na organização escolar e na comunidade profissional. Os professores vêem a sua responsabilidade aumentar. Mais do que intervir numa esfera bem definida de conhecimentos de natureza disciplinar, eles passam a assumir uma função educativa primordial. E têm de o fazer mudando profundamente a sua forma dominante de agir: de (re)transmissores de conteúdos, passam a ser coaprendentes com os seus alunos, com os seus colegas, com outros atores educativos e com elementos da comunidade em geral. Este deslocamento da ênfase essencial da atividade educativa – da transmissão de saberes para a (co)aprendizagem permanente – é uma das consequências fundamentais da nova ordem social potenciada pelas TIC e constitui uma revolução educativa de grande alcance. (Ponte, 2000, p.77)

O parágrafo de João Pedro da Ponte que inaugura este ponto da revisão parece-nos uma notável síntese, esclarecedora da reconfiguração do papel docente decorrente das profundas alterações no processo de comunicação educativa resultante da inserção das TD no currículo. Procuraremos de seguida expandir e aprofundar os diferentes vetores deste excerto.

São inúmeros os autores que apontam para o eclodir de uma nova “ordem educativa” procedente da “reconfiguração do saber e da forma de lhe aceder” (Coutinho, 2006). Às tecnologias educativas atribui-se a capacidade de suportar de forma mais efetiva a construção de aprendizagens e de modificar a detenção, produção, divulgação e partilha do conhecimento e da cultura, tornando-os mais distribuídos e alargados, o que coloca novos desafios à instituição escolar e ao professor.

Segundo Paiva, Figueira, Brás e Sá (2004) o ensino pode tornar-se mais produtivo com as novas tecnologias, contrariando a tendência lenta dos modelos tradicionais, que como referem estes autores, se caracterizam pelas estratégias e métodos homogêneos de emissão de conteúdos estáveis, por um professor onisciente que, nas suas típicas aulas, privilegia nos seus alunos o trabalho individual e a receção passiva das informações. “Convive-se na tensão entre a mudança impulsionada pelas possibilidades da tecnologia e a estabilidade encapsuladora das práticas pedagógicas

pautadas pela transmissão de informações.” (Almeida, 2005) O ensino tradicional, repetitivo, tendente à rotina e à perpetuação dos conhecimentos está em contradição com a evolução rápida da produção e partilha do saber.

De acordo com Silva (2004), na cibercultura ocorre a transição da lógica da distribuição (transmissão) para a lógica da comunicação (interatividade), assente nas premissas da participação, da bidireccionalidade e da permutabilidade. Esta evolução tecnológica poderá representar também uma “evolução pedagógica”, na medida em que permitirá a emergência de uma aprendizagem mais ativa, estimulada pela autonomia, pelo intercâmbio de ideias e experiências, pela colaboração, enfim, pela passagem de um itinerário isolado de compilação de informação para um percurso comunitário de efetiva aprendizagem.

Atente-se, porém, que não é a informatização dos processos educacionais e a transposição de conteúdos para o meio digital que asseguram real interatividade. A inserção de tecnologias educativas no processo formativo pode manter a “distribuição de conteúdos empacotados para assimilação e repetição” (Silva, 2004), permanecendo o docente como centro emissor unívoco para recetores passivos.

Das sessões de leitura do livro que era lido pelo *lente* medieval, à leitura textual dos diapositivos eletrónicos projetados em aulas na atualidade ou ao provimento de suportes escritos digitais em plataformas virtuais para repositório bibliográfico dos alunos, poderá salientar-se apenas o aparato tecnológico, permanecendo negligenciada a capacidade dos alunos para o controlo da própria aprendizagem. Assim, as TD deverão ser preconizadas pelos docentes como interfaces⁴² cognitivos de amplificação das capacidades mentais, apoiando a interpretação e a organização do conhecimento e não só como ferramentas de envio de informação.

A opção pelas tecnologias educativas e a sua incorporação crítica e competente nas práticas formativas propiciará a pedagogia face à tecnologia, revelando o compromisso autêntico dos professores com métodos inovadores que suscitem a aprendizagem efetiva dos alunos, revigorando-se pela inovação tecnológica a inovação educacional.

A renúncia dos professores a estes cenários de cultura e de formação *on-line* coíbe a compreensão, integração e assimilação da *virtualidade* das dinâmicas e vivências

⁴² Conforme Silva, A. (2004: 7) explicitamos o sentido da expressão *interface*: “Interface é um termo que na informática e na cibercultura ganha o sentido de dispositivo para encontro de duas ou mais faces em atitude comunicacional (um-para-um; um-para-todos; todos-para-todos). (...) A interface está para a cibercultura como espaço *on-line* de encontro e de comunicação entre duas ou mais faces.

digitais, acentuando o afastamento e dificultando o diálogo com a realidade “vital” de muitos alunos, que em tempo real se permitem interagir com diferentes pessoas, captar múltiplas informações, divertir-se, acompanhar e posicionar-se diante dos acontecimentos mundiais e compartilhar dados e arquivos de natureza diversa, objetivando-se que “cada vez mais serão fonte de mudança trazendo para a escola saberes que adquiriram fora desta, nomeadamente na posição de utilizadores das autoestradas da informação e obrigando-a a reajustar-se a esses novos saberes.” (Lopes & Pinto, 1999 cit. por Coutinho 2006, p. 8)

Foi numa entrevista a Laevers (Santos & Jau, 2008) que colhemos uma ilustrativa designação para este tipo de aprendizagem: *Stealth Learning*. Conforme referiu o investigador “Stealth” designa um bombardeiro americano dos anos 70, desenvolvido com um formato especial, impercetível aos radares inimigos. Servirá esta metáfora, transposta para o processo educativo, para designar, como o próprio disse, “o tipo de educação que não pode ser vista pelos radares da escola, ou seja, diz respeito à grande quantidade de aprendizagens que são feitas fora da escola, designadamente através das novas tecnologias”.

Percebe-se, enfim, porque não podem ser desprezadas as aprendizagens que ocorrem fora do ambiente escolar, bem como a intensificação das preocupações relativamente à conciliação de metodologias que empreguem o poder do aluno eficazmente na sua aprendizagem, reequacionando entraves físicos e temporais, correlativos à aprendizagem formal.

Sabe-se que a aquisição da informação dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias atuais trazem dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente sendo que o papel principal do professor é auxiliar o aluno a interpretar tais dados, a relacioná-los, a contextualizá-los. Este panorama plural dos saberes dos alunos e dos professores⁴³ exige hoje muito mais flexibilidade, sentido crítico e emancipação, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de permuta intelectual e sócio-emocional, que não se coadunam com a “linearidade, sequencialidade do currículo como um texto” (Pacheco, 2001, p.73 cit. por Coutinho, 2006).

O currículo suportado e inovado pelas TD deverá assumir-se como um “espaço multirreferencial de aprendizagem”, onde a multiplicidade dos objetos de conhecimento, de carácter interdisciplinar, decorre da construção coletiva e participada de projetos

⁴³ Este perfil de aprendentes foi designado por Brown (2000) como “bricoleurs learners”, salientando a sua capacidade de reter inúmeras informações, em acessos fluidos e instantâneos de atualização de dados, e de os concatenar como pequenas peças de um esquema, que o próprio sujeito arquiteta de modo a criar informação significativa para si.

baseados em necessidades, interesses e temas comuns. Esta expansão do currículo e a participação inter/ativa dos seus intervenientes lançam-nos numa visão de currículo como *hipertexto* (Landow, 1992; Pacheco, 2001; Martins, 2001 cit. por Coutinho, 2006), como espaço de variadas opções de aprendizagem, de múltiplas conexões curriculares, interatuante, indeterminado, complexo e integrador, onde na intersubjetividade do coletivo se constroem narrativas pessoais de aprendizagem. Torna-se igualmente, um *modelo curricular* propício ao desenvolvimento de experiências e projetos pedagógicos comuns e coproduzidos por equipas interdisciplinares de professores (*team-teaching*), que em diligências conjuntas poderão coordenar-se para um processo formativo mais entrecruzado e integrado⁴⁴. Nesta orientação curricular dinâmica e diversa os “Professor[es] e aluno[s] passam a ser parceiros de um mesmo processo de construção do conhecimento.” (Ponte, 2000, p.77).

Para corresponder a este espaço social assimétrico e rico em fontes de informação, o professor deverá impregnar a sua cultura profissional de recetividade à adaptação, abertura à inovação e disponibilidade para a mudança constante (Meirinhos & Osório, 2009), bem como de honestidade e humildade intelectual para estar sempre a aprender, a atualizar, a confrontar ou a aprofundar os seus referentes pois, de acordo com Ponte (2000, p.76), “Tal como o aluno, o professor acaba por ter de estar sempre a aprender. Desse modo, aproxima-se dos seus alunos. Deixa de ser a autoridade incontestada do saber para passar a ser, muitas vezes, aquele que menos sabe (o que está longe de constituir uma modificação menor do seu papel profissional).”

⁴⁴ Não ignorando o facto de o docente do E.S. ser também um agente da comunidade científica, parece-nos oportuno salientar aqui um estudo desenvolvido na Universidade de Aveiro, em 2002, por Lúcia Oliveira Silva que evidenciou as discrepâncias verificadas entre o reconhecimento da importância do uso dos serviços em rede e o uso efetivo desses serviços. Concluiu esta investigação que a Comunidade Científica Portuguesa é utilizadora assídua do serviço de e-mail, atribuindo-lhe muita relevância na troca de informação e documentos com os colegas do seu local de trabalho e para troca de correspondência com os amigos, alguma importância para a troca de documentos e coordenação de trabalhos com colegas nacionais e estrangeiros e para a discussão de problemas de investigação dos seus projetos, bem como para a submissão de artigos e receção de divulgações por *mailing-list*. Pouca importância atribuiu à possibilidade de divulgação da investigação realizada e nenhuma relevância à coordenação do trabalho com alunos. Já na utilização do serviço *Web*, a Comunidade Científica Portuguesa, referida no estudo, atribui muita importância à *Web* como meio de recolha de informação temática e consulta de bases de dados, assumindo em contraponto, pouca valorização desse serviço com finalidades de publicação de resultados de investigação e divulgação de trabalhos de equipa ou da instituição a que pertençam. Conclui a investigadora que “(...) os resultados indiciam a existência de uma atitude recetiva ...(...) O cibercientista português revela-se um sujeito pouco interventivo no ciberespaço valorizando, essencialmente, uma atitude de procura e recolha de informação. (...) Deteta-se, portanto, um problema de dissonância entre a representação e a ação...” (Silva, L., 2004)

Confrontamo-nos, deste modo, com o imperativo de uma veemente alteração de postura, conceitos, valores e ações do professor e correlativamente dos alunos, orientados para um tipo de trabalho mais autónomo, colaborativo, criativo e investigativo, potenciando a qualidade do processo coformativo.

Para Lévy (1997), o docente converter-se-á num animador da inteligência coletiva dos grupos de que se encarrega. A sua atividade privilegiará o acompanhamento e a gestão das aprendizagens, incentivando a troca dos saberes, a mediação relacional, a pilotagem personalizada dos trajetos da aprendizagem, etc..

Esta aprendizagem conectada, interdependente e dialógica, é favorável ao equilibrado desenvolvimento de aprendizagens tanto autorreguladas como colaborativas, tornando-se profícuas não só a nível individual, mas também coletivo, uma vez que quando o sujeito cognitivo cria o seu objeto de conhecimento e o partilha com outros, enriquece e amplia o entendimento que dele se constrói, resultando a possibilidade não de uma soma mas de uma multiplicação de perspetivas sobre ele.

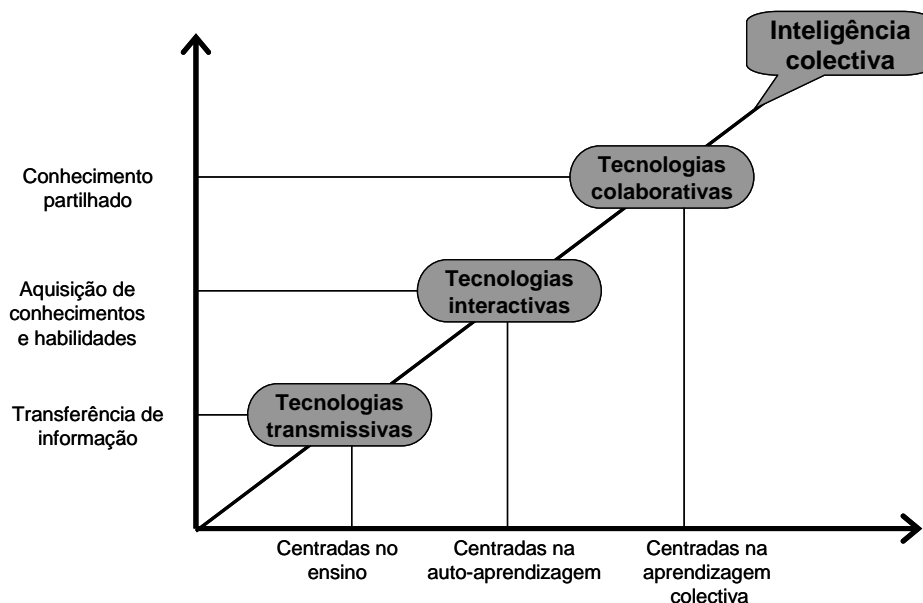


Figura 14 - Evolução das tecnologias e sua relação com a aprendizagem, (adaptado de Meirinhos, 2006, p. 103)

Concluimos com Meirinhos que a aposta em processos formativos suportados em TD permite “amplificar a presença cognitiva, ajudando as pessoas a interagir, a relacionar-se, a partilhar valores, a participar, a envolver-se, a responsabilizar-se, a analisar situações de diferentes perspetivas, a partilhar objetivos comuns, a interdependem mutuamente, a resolver problemas em conjunto, a construir conhecimento.” (2006, p.158).

Novas dinâmicas relacionais e cognitivas do agir do professor pressupõem atributos que Hywel Thomas, da Training Foundation, referido em Shepherd (2003) procurou sintetizar. Sugerindo uma mnemónica de 4 P's apontou os seguintes predicados:

- **Positivo:** necessário para gerar entusiasmo e alimentar o interesse, inspirar otimismo e resiliência nas dificuldades, robustecer as ligações;
- **Proactivo:** carácter diligente, empenhado e cuidadoso que permite reconhecer quando é necessário agir ou catalisar a ação de outrem.
- **Paciente:** indicativo da capacidade de compreensão, empatia e ajustamento às necessidades e prioridades emergentes.
- **Persistente:** tradução da perseverança e constância imprescindíveis à mobilização dos intervenientes e à gestão equilibrada do processo decorrente (interações, problemas técnicos, *timings*, etc.).

Diríamos que estes atributos transitam da formação presencial para a formação desenvolvida *online*, acentuam-se porém, numa postura sócio-construtivista do docente, e que no formador digital têm repercussão direta nas suas funções suplementares inerentes aos ambientes virtuais de aprendizagem.

Segundo Meirinhos (2006, p. 173) "São necessárias funções cada vez mais complexas e exigentes. Não significa que desapareçam as competências necessárias à formação presencial, mas estas modificam-se, transformam-se e sobrejuntam-se a outras necessárias à formação em rede. Incrementam-se, assim, as fronteiras através das quais se pode introduzir uma maior sobrecarga de trabalho docente. Deste modo, o papel do professor não se simplifica, pelo contrário, torna-se mais complexo (Volman, 2005)." Ganham aqui redobrado sentido as afirmações de João Pedro da Ponte que anteriormente apresentámos, ao sublinhar que não se assiste a uma "modificação menor" do papel profissional docente.

Propiciar a interação das pessoas entre si, das pessoas com as informações, e mesmo com os interfaces tecnológicos em uso, mais propriamente com os da web 2.0 e em concreto com plataformas digitais de aprendizagem, desdobra as áreas de responsabilidade funcional dos docentes. De acordo com Berge (1995) são quatro as áreas de *facilitação* que o formador digital deverá assumir: a facilitação social, a facilitação administrativa, a facilitação pedagógica e a facilitação técnica.

Em cada uma destas dimensões, o que se deseja é que o docente possa simplificar e agilizar as condições que possibilitam uma participação de qualidade dos alunos no processo formativo *online*.

Por conseguinte, entende-se que no âmbito *social* seja incumbência do professor a criação de uma atmosfera amigável e acolhedora, onde haja à vontade na comunicação, um espaço relacional de aceitação e convite à participação mútua. Deverá estimular-se um clima de confiança, integração e pertença para “estabelecer a coesão entre os elementos do grupo, bem como negociar consensos e resolver possíveis conflitos” (Meirinhos, 2006, p. 173). Importará reconhecer que a mediação social, suportada na linguagem (verbal, icónica ou outras) “pode afastar ou aproximar as pessoas, conforme variações do nível de diálogo entre o formal e o afetivo, e da estrutura da linguagem entre rígida e flexível” (Almeida, 2005). Ainda segundo esta autora, não raramente, o uso de um registo coloquial e entusiasta, contribui para a diminuição da “distância transacional”⁴⁵, permitindo o encontro com o outro, sentindo-se próximo e acolhido apesar da distância física e da ausência do contato face a face.

A facilitação *administrativa ou organizacional* será a que se prende com a criação de um espaço formativo com infraestrutura tecnológica. É a área da planificação, da coordenação e da gestão, do estabelecimento de planos de trabalho, regras de participação, calendários de referência e regulação de ritmos, ou mesmo seleção e adequação de dispositivos e materiais em função de intercorrências do percurso formativo.

Outra dimensão, a *pedagógica*, é a que está diretamente relacionada com o acompanhamento do processo construtivo do conhecimento. Por sua inerência, fica ao encargo do professor dinamizar e orientar oportunidades de interação com conceitos, recursos e pessoas, através da proposta de atividades, indicação de leituras, criação de materiais de apoio, lançamento de tarefas e responsabilização pela sua execução e devolução, discussão e reflexão de temáticas e práticas, estímulo à expressão de ideias e à realização de descobertas. Reportando novamente Almeida (2005), cabe ao docente “(...) explicitar as suas intenções e objetivos em relação à aprendizagem dos alunos, sua

⁴⁵ A Teoria da Distância Transacional foi explicitada por Michael Moore (1983) no domínio de estudos da Educação à Distância, e pretende realçar que nesta modalidade a distância a ter em conta deverá ir para além da física, geográfica ou temporal, focalizando-se no espaço psicológico, comunicacional e, consequentemente, pedagógico a ser transposto pelos intervenientes afastados entre si – “There is now a distance between learner and teacher which is not merely geographic, but educational and psychological as well. It is a distance in the *relationship* of the two partners in the educational enterprise. It is a ‘transactional distance’” (p.115). Para isso será necessário agir sobre três variáveis fundamentais – o diálogo educacional, a estrutura do programa e a autonomia do aluno.

agenda de trabalho, a organização dos espaços de atividades e as produções esperadas dos alunos. Essas orientações funcionam como referência e balizamento para o aluno, que encontra abertura para buscar caminhos transversais, mapear novas geografias, tecer outros nós e ligações, e estabelecer distintas combinações.”

Por fim, a área *técnica*, é a que agiliza a tecnologia a tal ponto de modo a torná-la, como declara Berge (1995) “transparente” em todo o processo, torná-la subtil, para que a sua utilização ocorra sem esforço, não constituindo um entrave no processo. Este é um apoio primordial “para resolver problemas técnicos e de comunicação que os formandos possam apresentar em algumas circunstâncias da aprendizagem.” (Meirinhos, 2006). Trata-se não apenas de ter conhecimento e domínio funcional da tecnologia, mas também de transmitir tal domínio aos participantes, suportando e orientando a sua manipulação tecnológica. Esta é também a área cujos “bastidores” permitirão registar e recuperar as ações realizadas no ambiente virtual, de modo a apreender os níveis de frequência, adesão, inibição ou embaraço na participação da comunidade, possibilitando regular a moderação necessária ao proveitoso desenvolvimento da experiência formativa.

A *moderação* será enfim, a nova ênfase do perfil do formador digital, que lhe permitirá enfrentar os desafios de ordem educacional e tecnológica que se impõem. Esta designação refere-se à estratégia que permite reunir os múltiplos papéis, funções, tarefas e atributos que o *monitor* do processo deverá assumir, numa tónica flexível, permanente, coerente, oportuna, respeitadora e atraente.

Sendo este um processo fluido, gradativo e conexo, Gilly Salmon (2002, 2004) representou-o num esquema de cinco etapas (Figura 15) que descrevem a conduta do moderador ao longo do processo de interação com os formandos.

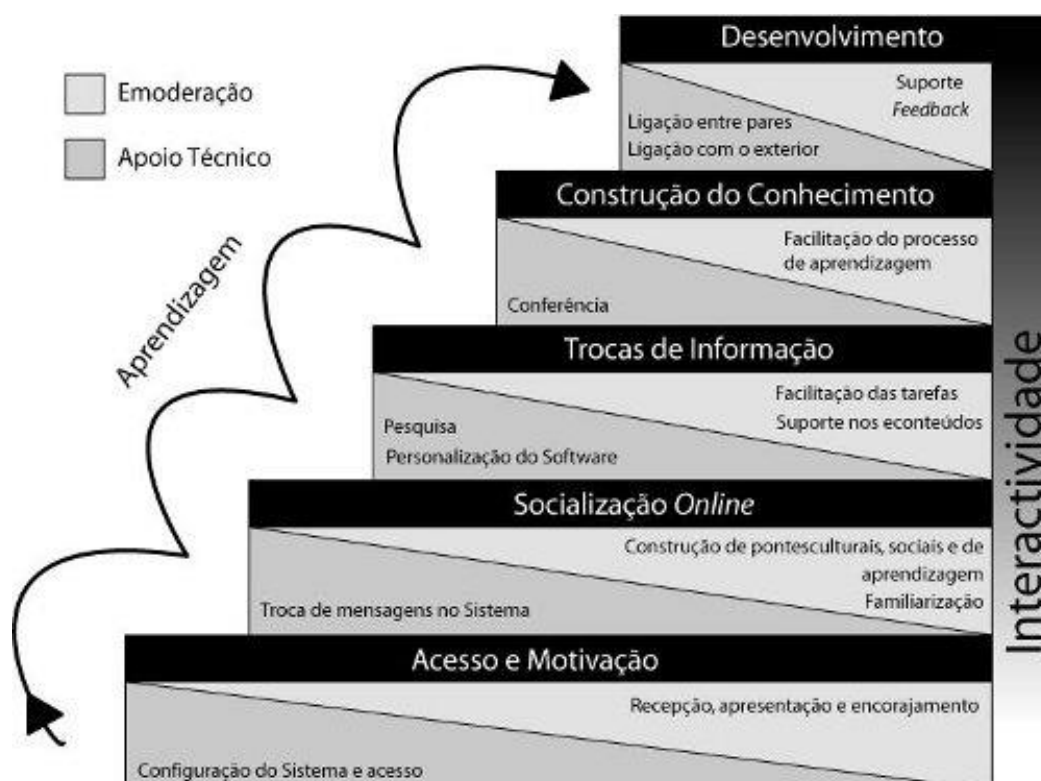


Figura 15: Etapas do processo de aprendizagem e moderação *online* (segundo G. Salmon, 2004)

Percebemos, segundo o esquema, que na medida da evolução do processo também as funções de moderação se vão transformando, na proporção da implicação e emancipação dos participantes.

Consequentemente, no primeiro estágio, dedicado ao acesso e à motivação, o objetivo é a entrada, familiarização e a adesão ao ambiente de interação. É, naturalmente, uma etapa determinante para o encaixe na comunidade, para a sintonização tecnológica e funcional do ambiente de formação, sem sentimentos de confusão ou perda num labirinto de dispositivos, é, pois, a fase de experimentação e gestão de expectativas, barreiras e frustrações. Como tal, a motivação e o encorajamento deverão tornar vigoroso o compromisso e a participação dos intervenientes.

Na segunda etapa, incentiva-se o processo de vinculação dos membros à comunidade, através de estratégias de *socialização*. Fomenta-se o envolvimento dos participantes numa atmosfera convidativa, para a criação de afinidades e objetivos comuns, promovendo diálogos casuais e informais, como se se acesse a um lugar de

convívio e lazer virtual. É o momento chave de abertura, de desinibição, de criação de um clima de confiança e cumplicidade, de pertença, de corresponsabilidade. Será de notar que este processo é, diríamos, preliminar à construção de conhecimento e, portanto às fases mais avançadas deste modelo, porém ele constitui-se num estágio transversal a toda a experiência formativa *online*, pois esta presença social será o substrato da presença cognitiva que se vier a desenvolver.

O terceiro nível, relativo à *partilha de informação*, é já desta presença cognitiva intencional. Sustenta-se no fluxo informativo, resultante das interações dos participantes com os conteúdos e entre si mesmos. Aqui se desencadeia a permuta e o contato com materiais e recursos diversos.

A etapa seguinte, *Construção de Conhecimento*, resulta já de um dinamismo dialético intenso, de uma produção conjunta de significados e códigos, da troca de novos conhecimentos.

Quanto mais autónoma e assertiva for esta construção, maior autoria, regulação e controlo o formando alcança sobre os seus processos formativos. Esta etapa de responsabilização sobre o próprio conhecimento coincide com o nível superior do modelo de Salmon, o patamar do *Desenvolvimento*. Neste nível privilegia-se a iniciativa, a ligação dos conteúdos ao património experiencial de cada elemento, o posicionamento crítico, a reflexão e a metacognição, o debate e o alargamento dos interesses.

Como percebemos pela representação do referido modelo de moderação, o campo de ação do moderador vai contraindo-se, na medida em que o dos formandos se vai ampliando. Fomentando a aprendizagem ativa e participada dos membros da comunidade *online*, o formador potencia os processos de autoaprendizagem e de partilha dos alunos e ser-lhe-á necessário evoluir da catalisação para a monitorização da interatividade formativa. A iniciativa deverá declinar do formador para os formandos, ficando-lhe reservado o papel de acompanhamento, encaminhamento, alento e (re)ajustamento sistemático do itinerário formativo desenhado na comunidade.

3.4. - De *ParticipPassivos*⁴⁶ a *ParticipAtivos* – o contributo das TD no processo formativo e na transformação dos discentes

Conceber ambientes de aprendizagem que conduzam a uma maior autonomia dos alunos não é uma tarefa fácil, mas imprescindível.
(L. Freire, 2009, p. 280)

Como vimos, as novas tecnologias não ameaçam nem substituem a função do professor, do mesmo modo que não diminuem o empenho e esforço disciplinado inerente ao processo de aprender.

Alguns autores, entusiastas da aprendizagem *online*, afirmam que é possível desenvolver deste modo competências não cultivadas em cursos semelhantes em regimes presenciais (Schutte, 1996 cit. por Paiva *et. al.*, 2004, p.24), conduzindo o aprendente a um desprendimento do formato clássico e passivo de ser aluno a que o ensino estritamente transmissivo muitas vezes o condicionou.

Envolvendo a mediação pedagógica das TD nos processos formativos implicamo-nos à partida numa modalidade mais *participativa* e mobilizadora. Num ambiente virtual de aprendizagem não há lugar para a apatia ou passividade do aluno, a sua presença efetiva só se traduz pela publicação do seu contributo ou pela participação ativa na comunicação coletiva. Ele não pode simplesmente assistir, ler os materiais e aceder aos dispositivos para acompanhar os desenvolvimentos de um modo discreto ou “escondido” (Almeida, 2005), pois apesar de isso lhe permitir seguir o roteiro da comunidade e recolher alguns contributos do processo, inibe a sua efetiva integração e partilha de experiências e pensamentos, baixando os seus níveis de interatividade, vinculação e reconhecimento entre os pares, empobrecendo e desvirtuando o seu processo de construção ativa e dialógica de conhecimento, a mais-valia das abordagens participativas. Bates (1995, p. 216) justificou assim esta conduta: “Many feel shy or threatened if they are asked to contribute, in case they reveal their own inadequacies; others are used to, and expect, the instructor to provide the information they need.”

Questionamo-nos, pois, se os alunos serão suficientemente incentivados a responsabilizar-se pelo seu próprio processo formativo, e se não teremos sustentado

⁴⁶ Tomamos a expressão de Mia Couto, encontrada numa leitura recreativa do seu livro *Cronicando* (1991), no texto “A rua de pernas para o ar” (pp.61-64) - «O Juvenal, predisposto, incitou a multidão a ser participativa».

percursos *heterónomos* de aprendizagem, baseados em práticas pouco emancipatórias, se não teremos, provavelmente, esboçado perfis de alunos "*ParticiPassivos*"?

Alguns investigadores, dos quais se destacam Zimmerman e Schunk (2008), desenvolveram estudos evidenciando que alunos capazes de se autorregular, quando comparados com alunos menos capazes de o fazer, revelavam-se mais comprometidos, organizados e independentes na aprendizagem:

(...) [they] set better learning goals, implement more effective learning strategies, monitor and assess their goal progress better, establish a more productive environment for learning, seek assistance more often when it is needed, expend effort and persist better, adjust strategies better, and set more effective new goals when present ones are completed. (2008, p.1).

Importa problematizar condições e oportunidades que favoreçam o compromisso, a organização, a iniciativa, a disciplina e a autonomia do aluno. Cremos que poderá ser este um dos contributos da integração das TD no processo formativo, mormente das plataformas digitais de aprendizagem que gostaríamos, primeiramente, de aqui salientar.

Este tipo de interfaces exige, como já referimos, uma consistente presença social e cognitiva, apenas alcançável através de uma assídua frequência e interação explícita dos membros da comunidade constituída. Segundo Harasim *et al.* (2000, p. 220 cit. por Meirinhos, 2006): "los factores que marcan la diferencia en el éxito de los alumnos en los cursos en red son la accesibilidad, la actitud, la motivación e la autodisciplina para participar con regularidad". Entramos assim na esfera da responsabilidade e da autodeterminação, da organização da disponibilidade e da persistência do aluno, fundamentais nos processos de aprendizagem. A regularidade e constância são fatores indispensáveis à manutenção do vínculo e do interesse dos participantes, reforçando o carácter voluntário e intencional da aprendizagem que lhes permitirá reverter a seu favor a flexibilidade inerente a esta modalidade, evitando que degenere em percursos desordenados e infrutuosos. A gestão do tempo é um fator crítico na participação em modalidades virtuais de interação, pois ela depende na íntegra do participante e é a ele que cabe estipular a oportunidade, a duração, o local e as condições propícias à qualidade da sua participação. Auto-organizar-se para a realização das tarefas e para a interação em grupo implica uma postura tão diligente e empreendedora, quanto responsável e esforçada.

Esta capacidade de “investimento estratégico do esforço” (L. Freire, 2009) surge da valorização autêntica da aprendizagem, isto é, do reconhecimento da necessidade e do benefício de aprender. O aluno persistirá numa tarefa tanto quanto perceba que ela é importante e necessária para a sua aprendizagem, que satisfará a sua curiosidade e desejo de saber, mesmo que nem sempre esse percurso se faça exclusivamente orientado pelo prazer, conseguindo, portanto, defender-se de possíveis fontes de distração e de frustração, focalizando-se com mais determinação na sua finalidade.

Parece assim que o recurso a ambientes digitais de aprendizagem, tendo como imperativo a resposta aos interesses e necessidades dos seus utilizadores, poderá estimular estratégias de gestão de tempo e condições de participação, assim como a regulação do esforço investido.

À gestão do empenhamento e do entusiasmo estão inerentes aspetos motivacionais da aprendizagem que permitem ao aluno dirigir os seus fluxos de energia, manter os seus níveis de atividade elevados, perseguir os seus objetivos e finalidades, procurando orientar-se para desempenhos bem-sucedidos que aumentam a sua satisfação pessoal e ativam as suas *percepções de autoeficácia*.

Este constructo motivacional tem ganho relevo nas últimas décadas, no quadro concetual da teoria sociocognitiva de Bandura (1997), que o discriminou como a crença de um sujeito relativamente à sua capacidade para organizar e executar o conjunto de ações necessárias para atingir determinado objetivo, pois segundo o autor:

People's beliefs in their efficacy have diverse effects. Such beliefs influence the courses of action people choose to pursue, how much effort they put forth in given endeavors, how long they will persevere in the face of obstacles and failures, their resilience to adversity, whether their thought patterns are self-hindering or self-aiding, how much stress and depression they experience in coping with taxing environmental demands, and the level of accomplishments they realize. (...) Beliefs of personal efficacy constitute the key factor of human agency. If people believe they have no power to produce results, they will not attempt to make things happen. (p. 3)

As percepções de competência geradas pelo reconhecimento de autoeficácia permitem ao indivíduo representar ou antecipar mentalmente o que ele pode realizar, representando um incentivo para agir, e não traduzindo necessariamente as suas efetivas capacidades, pois as crenças habitam o domínio das expectativas e como tal resultam de uma inferência pessoal acerca da sua própria inteligência, conhecimentos e aptidões, ou como esclarece Bandura (1997, p. 37): “Perceived self-efficacy is not a

measure of the skills one has but a belief about what one can do under different sets of conditions with whatever skills one possesses.”

A relevância do constructo decorre então do seu importante contributo como indicador prospetivo da conduta do sujeito, “na medida em que se constitui como uma crença futuramente orientada, não limitada às conquistas passadas ou ao modo de funcionamento presente, antes projeta-se em comportamentos futuros” (Pedro & Piedade, 2013, p. 23), em ações “intencionalizadas” pelo sujeito, que este procura fazer acontecer, ou segundo a explicitação de Bandura: “Performances do not just happen to us; we do a lot to bring them about. People contribute to, rather than merely predict, their actions. There is a world of difference between doing and undergoing.” (1997, p. 39).

A autoeficácia é assim uma variável generativa de processos cognitivos, motivacionais, socioemocionais e afetivos, potenciando-os eorquestrando-os para uma ação mais proficiente, que por sua vez quanto mais profícua for mais potencia a própria variável e consequentemente os próprios processos implicados. Esta recursividade foi destacada pelo autor: “Efficacy beliefs operate as a key factor in a generative system of human competence.” (Bandura, 1997, p. 37).

A perceção de competência do indivíduo é decodificada a partir de múltiplas procedências, tendo Bandura sistematizado quatro fontes de origem destas crenças - as experiências de êxito, as experiências vicariantes, a persuasão verbal e indicadores psicofisiológicos - que podem cada uma por si ou de modo combinado emitir informação ao sujeito, para que construa a sua inferência.

As experiências de êxito surgem como a mais efetiva e influente das fontes de inferência, pois apresentam-se como a mais autêntica evidência de capacidade do sujeito. O sucesso constrói a robustez das crenças pessoais de eficácia, assim como o fracasso as debilita, principalmente se ainda não estiverem consolidadas. Portanto, experimentar o êxito das suas ações, a validade das suas ideias ou a progressão das suas aprendizagens, permite ao indivíduo recolher informação convincente sobre a sua proficiência.

As experiências vicariantes, entendidas como um processo de observação e comparação social, representam igualmente uma referência para as representações do indivíduo, porém a sua influência poderá ser mais temporária e relativa. Conforme constata Bandura (1997, p.87), “For most activities, however, there are no absolute measures of adequacy. Therefore, people must appraise their capabilities in relation to the attainments of others.” Assim, a observação comparativa dos desempenhos de

terceiros, em especial com características pessoais ou circunstanciais similares às do observador, poderão contribuir para estimular as crenças de autoeficácia. Ressalve-se, contudo, que se um indivíduo se confrontar com os bons resultados de um outro em determinada área ou tarefa, podendo inferir que ele próprio o conseguirá em circunstâncias semelhantes, poderá diminuir esta percepção caso não ocorram comprovações de sucesso real. Ao contrário, se se deparar com o insucesso dos seus pares, tenderá a conjecturar o seu próprio insucesso em condições análogas e, portanto, com maior probabilidade se desinteressará ou inibir-se-á no seu desempenho, pois como advertiu o autor "(...) altering efficacy beliefs through vicarious influence is not simply a matter of exposing people to models".

Com uma influência igualmente contingencial, a persuasão verbal é outra forma de *feedback* relevante para o sujeito, desde que lhe seja comunicado apreço pelas suas capacidades. Ainda de acordo com Bandura (1997, p.101): "It is easier to sustain a sense of efficacy, especially when struggling with difficulties, if significant others express faith in one's capabilities than if they convey doubts.". Depreendemos então que as informações emitidas tornar-se-ão convincentes e influentes a partir não só da credibilidade do seu emissor, como da sua plausibilidade no concreto da ação do sujeito.

Por fim, os indicadores psicossomáticos evidenciam as reações afetivo-emocionais e psicológicas do indivíduo, ajudando a sinalizar estados de ansiedade (através da tensão muscular, transpiração, tremuras, arritmias, palpitações, perturbações gástricas, etc.) que contribuem para a percepção de vulnerabilidade e, logo, levam a uma apreciação de baixa autoeficácia, ou inversamente, a traduzir estados de tranquilidade e bem-estar que reforçam a confiança na própria competência.

A percepção destas informações, com impacto nas capacidades regulatórias dos indivíduos, é sobretudo um processo cognitivo e metacognitivo, ainda que coadjuvado pelo domínio sensorial, que pode ser desenvolvido e aprofundado pelo sujeito, conforme sustenta Albert Bandura:

The ability to discern, weight, and integrate relevant resources of efficacy information improves with the development of cognitive skills for processing information. These include attentional, memory, inferential, and integrative cognitive capabilities for forming self-conceptions of efficacy. The development of self-appraisal skills also relies on growth of self-reflective metacognitive skills to evaluate the adequacy of one's self-assessments. (1997, p.115).

É justamente aqui que intercetamos as crenças de autoeficácia e os ambientes digitais de aprendizagem. Como descrevemos, esta percepção resulta de uma mediação

entre o próprio sujeito e as suas vivências ou convivências, assim como nos ambientes digitais de aprendizagem as vivências e convivências se tornam substrato para a (trans)formação do aprendente “ParticipAtivo”, que ao “correr o risco” de expor as suas ideias, se expõe igualmente à apreciação dos diversos participantes e, como tal, a qualquer uma das fontes de autoeficácia:

The communication of an idea to other students also raises the interest and motivation of the interactors – in large part because of the associated psychological commitment and risk taking involved in publicly espousing one’s views. The communicator’s motivation and interest rises as he or she eagerly awaits responses from peers. (Anderson, 2003, p.134).

Na verdade, estas interfaces pelas suas características de reciprocidade, flexibilidade e autonomização podem promover uma comunicação construtiva, aliada a uma manipulação da informação apresentada, que permitam ir para além do processamento cognitivo de dados e sua conversão em conhecimento específico, alcançando o desenvolvimento de outras dimensões valiosas da dinâmica da aprendizagem, como poderão ser as competências metacognitivas e reflexivas dos participantes, conforme propõe Damon: “intellectual accomplishments flourish best under conditions of highly motivated discovery, the free exchange of ideas and the reciprocal feedback between mutually respected individuals” (1984, p.340 cit. por Anderson, 2003, p. 134).

Concordamos com Assmann quando afirma que “O passo da informação ao conhecimento é um processo relacional humano, e não mera operação tecnológica.” (2000, p.8), por isso mais do que a valorização das tecnologias em si mesmo, nos interessa salientar os processos que por ela se poderão desencadear e favorecer, reconhecendo como o autor “que as tecnologias da informação e da comunicação se transformaram em elemento constituinte (e até instituinte) das nossas formas de ver e organizar o mundo” e importará, como tal, beneficiar da “parceria cognitiva que elas estão começando a exercer na relação que o aprendente estabelece com elas.” (2000, p.10), empregando-as numa lógica superior à da extensão do alcance do professor, que será a da emancipação do aluno.

Creemos que a *flexibilidade e autonomia cognitiva* poderão ser das principais virtualidades a colher desta ‘*virtual*’ modalidade formativa.

A mais evidente e difundida característica da aprendizagem online, e a que já anteriormente aludimos, é o seu carácter construtivista e manipulativo, que abre a possibilidade de divisão e organização das informações em blocos de conteúdos que

possam ser facilmente trabalhados e assimilados pelo aluno, envolvendo-os em processos mentais de elaboração da informação, integrando novas ideias e alterando as pré-existentes, ao mesmo tempo que pode permitir o enriquecimento e alargamento das áreas de interesse e de temáticas de estudo pela pesquisa e seleção de novas informações na Internet ou outras fontes, ajudando, segundo Assman (2000, p.7). “a intensificar o pensamento complexo, interativo e transversal”.

Todavia, na medida em que as plataformas digitais de aprendizagem confiam ao aluno a iniciação, organização, execução e apreciação da aprendizagem desenvolvida, propiciam-lhe também oportunidades de consciencializar, analisar e avaliar o quanto aprendeu e o próprio modo como aprendeu. Segundo Ribeiro (2003, p. 114), suportada em autores de referência como John Flavell, Ann Brown e outros seus colaboradores:

A metacognição em ação ou autocontrole cognitivo diz respeito a reflexões pessoais sobre a organização e planificação da ação – antes do início da tarefa, nos ajustamentos que se fazem enquanto se realiza a tarefa e nas revisões necessárias à verificação dos resultados obtidos.

Esta capacidade autoavaliativa, promove o entendimento sobre o dinamismo da aprendizagem, e a consciencialização sobre o efetivo progresso realizado, fomentando competências de autoaprendizagem permanente. Esta é assim uma operação mental superior que permite a gestão dos processos internos que otimizam a aprendizagem, e que reforçam não só a capacidade de aprender, mas sobretudo a aptidão para *aprender a aprender*.

Paradoxalmente, esta abordagem digital da aprendizagem poderá envolver o aluno num processo formativo mais crítico, interativo e dinâmico, ao mesmo tempo que lhe exige uma atitude mais focalizada, meditativa, deliberativa e argumentativa.

Este último aspeto não poderá ser negligenciado, até porque, neste tipo de comunidades de cariz vincadamente discursivo, em que a comunicação se estabelece basicamente em função da linguagem escrita, “a inteligência do colaborador será julgada pela qualidade da sua escrita”, segundo afirma Birch (2002), devendo esta ser clara, concisa e livre de erros de lógica e gramaticais. As competências argumentativas, crítico-reflexivas e de exposição pública de ideias são assim estimuladas pelos ambientes virtuais de aprendizagem, em especial nas ferramentas assíncronas de interação, em que o sujeito, organiza o seu raciocínio através da estruturação do seu discurso, beneficiando de tempo para maturação de conceitos, da possibilidade de refletir e de se posicionar crítica e respeitosamente sobre as opiniões de outros e de sustentar a sua

posição pessoal explicando, fundamentando, interpretando e questionando, conforme sustentam Garrison *et al.* "The use of the written word may encourage discipline and rigor, and the asynchronous nature of the communication may encourage reflection, resulting in contributions to the discussion that are more complex and demonstrate more advanced stages of critical thinking." (2003, p. 115).

Percebemos claramente que as práticas de reflexão e questionamento, bem como a partilha de experiências, a crítica construtiva e a abertura a novas perspectivas são fundamentais numa comunidade de aprendizagem *online*, que pode ser tanto mais enriquecida quanto tenha por referência os contextos experienciais dos seus participantes, os problemas concretos com que se deparam e as realidades autênticas em que se inserem. Este aspeto, poderá representar uma enorme vantagem, nomeadamente na pilotagem de práticas pedagógicas (área que naturalmente privilegiamos), pois a "desterritorialização" que as tecnologias digitais viabilizam, permite justamente que cada formando possa integrar um determinado contexto, agir sobre ele, desafiar a sua competência, "socializando" o seu conhecimento prático no retorno ao *território virtual* da plataforma coletiva de aprendizagem, onde gradualmente se construirá um repertório partilhado de linguagens, conceitos, procedimentos, rotinas ou ainda inovações (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998), dado que este será um espaço onde a compreensão e a experiência se interpenetram, com vista à constante melhoria do pensamento e da ação, que poderão potenciar a transformação e a criatividade. Alcançar-se-á, assim, uma "aprendizagem situada", enraizada no cenário profissional do formando, que lhe permitirá contactar e reconhecer práticas correntes, problematizá-las e cruzá-las com conhecimento teórico, suportado quer do ponto de vista científico-pedagógico, quer pessoal e humano (Alarcão & Roldão, 2008), abrindo o seu processo de construção de identidade profissional, permitindo-lhe segundo Brown e Duguid: "knowing how to be in practice rather than knowing about practice" (2002, p.138).

O último aspeto que focaremos, não é apesar de tudo menos importante que os anteriores, prende-se com a apropriação de competências técnicas no uso das tecnologias digitais (Birch, 2002). Novas aplicações tecnológicas nem sempre exigem novas aptidões técnicas, pois geralmente procura-se que o seu funcionamento seja intuitivo, amigável e baseado naquilo que são as experiências comuns dos utilizadores. Assim acontece com as plataformas digitais de aprendizagem. Esta modalidade requer do aluno conhecimentos, na ótica do utilizador, sobre o manejo de serviços de Internet (pesquisa, consulta, *download* e *upload* de ficheiros, etc.), ferramentas de comunicação assíncrona como o correio eletrónico e os fóruns de discussão ou outros semelhantes;

ou ferramentas de comunicação síncrona como o *chat* e ferramentas similares. A familiarização com estes recursos será assim fundamental, quer pertença já ao património de conhecimentos do indivíduo, quer tenha que ser estimulada e desenvolvida numa fase inicial da proposta formativa. Ainda assim, podem ocorrer alguns atritos entre os utilizadores e a aplicação, que se devem procurar superar prontamente com o mais ajustado suporte técnico (tutoriais, instruções presenciais, orientações online, etc.) de modo a que se possa robustecer a confiança do participante nas suas capacidades técnicas. Esta proficiência é fundamental na qualidade da participação de cada membro, de modo a que ele possa estar confortável e desinibido, focalizado no cerne das interações e não no aparato, conforme alertam alguns autores: "students who do not have the necessarily skills to interact with their peers and the instructor using computers are more aware of technology than of the content of communication." (Miltiadou & Savenye, 2003). Contudo, importa realçar que estas competências, embora iniciáticas, são evolutivas: "all of these skills and competencies are, at least to a certain extent, preconditions for successful participation, while they are at the same time further developed and improved by taking part in Learning 2.0 activities." (Redecker *et al.*, 2009, p. 36)

Concluindo, esta é uma abordagem que se designa centrada no aprendente, mas que possibilita que o conhecimento não seja centralizado em si, mas nos significados coconstruídos, nas realidades que o rodeiam e nas significações que partilha (*sociocentrado*). O deslocamento da "*participassividade*" para a "*participatividade*" não tem o seu enfoque na transformação tecnológica mas na transformação da *participação* do aluno:

In terms of the learner, the objective is to provide an experience that is novel, rich, and creative enough to keep the learner engaged and interested, while at the same time creating an environment that is user-friendly enough to keep the learner from becoming overwhelmed and frustrated in such a way that it interferes with learning. (Hall, Watkins & Eller, 2003, p. 369).

3.5 – Alertas à implementação

Quando se decide a implementação de um processo formativo suportado num ambiente digital de aprendizagem há que atender a alguns aspetos críticos que se podem constituir como entraves ou inibidores da franca mobilização dos participantes no projeto.

Desde logo há que procurar acautelar limitações técnicas e de design, assegurando a acessibilidade e a “usabilidade” dos recursos, conforme alertam Hall, Watkins e Eller – “Technical problems and download time can prove to be particularly important in a Web-based environment. In fact, much of the literature that currently exists on Web design focuses on the importance of usability and simplicity of design.” (2003, pp.369-370). Será relevante precaver uma infraestrutura técnica estável, fiável e eficaz, pois problemas de lentidão no acesso, de falhas na disponibilidade dos recursos, de falta de condições para uma boa navegabilidade poderão tornar-se dissuasores e conduzir a uma baixa participação ou mesmo desistência dos utilizadores.

De igual modo, o visual do interface deverá conseguir equilibrar a simplicidade com a complexidade, disponibilizando a maior diversidade possível de recursos, formatos e ligações, numa aparência organizada, clara, congruente e hierárquica, que evite a perda e desorientação no “hiperespaço”, conforme referem os mesmos autores:

(...) to create a clear and systematic organization scheme for the learning site
 (...) A clear organization also includes consistency in design across all the pages of a site (...) and the information should be in a modular fashion within a well-structured hierarchy (Hall et al., 2003, p. 370).

Ainda no plano das limitações técnicas, mas na ótica das habilidades, importa reforçar a importância das capacidades de manipulação e convivência com os dispositivos informáticos, pois alguns atritos causados pelo desconforto ou desconfiança no contato com os equipamentos (como a baixa velocidade de digitação, a incompreensão diante de algumas funcionalidades, a falta de interesse ou gosto pela sua utilização) poderão ser inibidores da adesão ao projeto.

Interligadas com este aspeto, surgem no espectro de ação do docente responsabilidades acrescidas (como vimos anteriormente) no desenvolvimento de competências “didático-digitais” que se prendem não só com o aspeto técnico, mas que se intercetam igualmente no plano pedagógico – Pallof e Pratt (2007) apresentam-na como “electronic pedagogy”. De facto, será necessário investir na contínua exploração e adequação das ferramentas disponíveis (tendo também em conta que elas estão em

constante atualização e inovação) às especificidades e finalidades formativas do projeto que as integra: "(...) is not about fancy software packages or simple course conversion. It is about developing the skills involved with community building among a group of learners so as to maximize the benefits and potential that this medium holds in the educational arena." (Pallof & Pratt, 2007, p.227).

Por inerência, será necessário consciencializar que, inúmeras vezes, os docentes que adiram a estes contextos digitais de formação, poderão ver-se obrigados a dedicar mais tempo à organização e manutenção dos seus espaços pedagógicos, o que em muitas circunstâncias conduz ao desgaste e à desmobilização de alguns docentes, conforme explicitou Wolcott reunindo contributos de diversos autores:

One of the most common inhibitors, for example, is the extra demand on time. Almost universally, faculty expressed the concern that distance teaching costs them too many hours. Specifically, time requirements associated with preparing courses (Halfhill, 1998; Jackson, 1994; Ndahi, 1999; Rockwell et al. 1999; Wolcott & Betts, 1999) and learning new teaching or technological skills (Betts, 1998; Halfhill, 1998; Ndahi, 1999; Wolcott & Haderlie, 1995) surfaced as major disincentives. (Wolcott, 2003, p. 559).

Segundo o mesmo autor, acresce ainda a esta desmotivação a falta de reconhecimento ou recompensa, ao nível da progressão na carreira, do investimento e dedicação dispensados a este esforço de inovação, que muitas vezes lhes consome o tempo útil para atividades de investigação e publicação com maior retorno académico – "distance teaching robs them of the time needed for research and publishing activities that are more highly valued and rewarded. (...) majority of faculty members and deans saw little or no career advantage to be gained from distance teaching." (Wolcott, 2003, pp. 559-560).

Contudo, a exigência de tempo e esforço adicional é também um lamento frequente entre os alunos.

Efetivamente, a regularidade de participação que é exigida nesta abordagem pode sugerir um maior gasto de tempo, reforçado pela exigência de disciplina e gestão rigorosa da disponibilidade. Na verdade, a "falta de tempo" que frequentemente é alegada para justificar a dificuldade de agenda, resulta muitas das vezes do carácter voluntário e opcional da frequência do ambiente digital, que segundo Hew e Hara "is actually an issue of competing priority" (2007, p.590), entendendo-se que o "suplementar" passa a rivalizar com as obrigações e encargos "formalmente" assumidos.

Ao fator tempo está ainda associada a gestão do ritmo de trabalho do grupo, também algumas vezes invocada como razão da dificuldade de conciliação com as

restantes tarefas quotidianas. O que é certo é que esta se revela uma delicada regulação, pois “o ritmo de uma comunidade não deve ser muito acelerado, porque provoca abandono por sobrecarga de trabalho, nem muito baixo, pois a comunidade pode ficar ociosa e desmobilizada” (Loureiro et al., 2009). Encontrar o justo equilíbrio dependerá da auscultação e monitorização dos participantes.

Uma outra justificação para esta ideia de esforço adicional poderá relacionar-se com a falta de hábito para estudar de forma autónoma, característica de alunos “heterorregulados” ou dependentes de controlo externo, que os levam por vezes a preferir o encontro presencial, na medida em que o entendem como mais vinculativo.

Associa-se a este fator, um outro relativo ao sentimento de isolamento e solidão, decorrente da falta de comunicação face a face, que alimenta a perceção de uma comunicação empobrecida pela perda de proximidade física e de elementos não-verbais que conferem autenticidade à expressão e comunicação. Meirinhos refere mesmo uma investigação que salienta razões culturais que reforçam esta resistência à mudança, nomeadamente na identidade latina que aprecia o contato humano e a comunicação verbal (Zara, 2004, cit. por Meirinhos, 2006, p.157).

Contudo, importa ressaltar, como o fazem alguns investigadores, que as “comunidades virtuais adaptaram-se a essas limitações através do reforço simbólico de pertença” alcançado, por exemplo, pelo recurso a uma “paralinguagem eletrónica” suportada em símbolos, imagens, ícones e nos designados *emoticons* que procuram traduzir sentimentos, emoções e ideias que os indicadores não verbais da linguagem corporal exprimem presencialmente⁴⁷ (Loureiro, et al., 2009; Paiva, 2005; Tojal, 2013). Destas construções discursivas resultam frequentemente códigos privados, linguagens comuns e expressões de cumplicidade que fortalecem o sentido de pertença dos membros do coletivo.

O referido sentido de pertença sendo enraizado precisamente nesta faceta privada da comunidade é regularmente aquilo que permite a exposição pública dos participantes. Os laços de confiança que se vão entretecendo na rede de interações

⁴⁷ Numa análise grafo-linguística, Tojal (2013) apresenta alguns exemplos muito expressivos destes “mecanismos compensatórios da ausência de marcas quinésicas e proxémicas” na comunicação online: alongamentos vocálicos e consonânticos em que através da repetição de letras se procura expressar o alongamento da voz para transmitir surpresa ou agrado (aaahhhhh!), ou intensificação da mensagem (socorrooo!); a frequência de onomatopeias que procura “sonorizar” a ausência de interação face a face (eh!eh!eh! ou xiiii!); o recurso à conjugação de símbolos como caracteres alfanuméricos com sinais de pontuação e de notação diversos – @; *; lol; ou emoticons [☺ ☹ ☹] – usados para expressar os sentimentos daquele que escreve e que se tornaram numa marca muito distintiva da escrita digital.

estabelecidas, bem como as sinergias criadas na construção colaborativa de saberes enredam os participantes num clima de segurança e ligação que lhes permite partilhar conhecimento, sem receios sobre a pertinência ou correção das suas opiniões ou ideias (Loureiro et al., 2009). Uma ambiência adversa, intolerante ou apática dá lugar a hesitações ou desânimos que a curto prazo conduzem à retração ou desistência dos participantes.

Revela-se, assim, de primordial importância a emissão de *feedback* atempado, oportuno e estimulante tanto entre participantes como da parte do(s) próprio(s) moderador(es), pois em especial os silêncios ou ausências prolongadas na comunicação poderão veicular mensagens de abandono ou desinteresse.

Por tudo o que foi referido se torna compreensível o destaque conferido à liderança como fator-chave na implementação da abordagem virtual de aprendizagem (Miranda-Pinto, 2009), da qual depende o dinamismo, a coordenação, orientação, suporte e criação de uma atmosfera amigável para evitar e/ou solucionar conflitos e tensões e fomentar interações construtivas e férteis.

CAPÍTULO 4

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO:

CONTEXTUALIZAÇÃO

OPÇÕES PARADIGMÁTICAS

DECORRÊNCIAS METODOLÓGICAS

DECISÕES TÉCNICO-INSTRUMENTAIS

4.1 – CONTEXTUALIZAÇÃO

As opções científicas e metodológicas devem pautar-se por critérios de coerência e de pertinência em relação ao objeto de estudo e não por uma qualquer decisão apriorística sobre a validade das teorias ou das práticas de investigação.
(Nóvoa, 1991 p. 30)

Foi nesta ótica que perspectivámos o desenho da investigação que desenvolvemos, e como tal, empenhámo-nos em que ele resultasse de um constante esforço de congruência entre intenções do estudo e consequentes opções empíricas. Dedicaremos este capítulo a justificar o nosso posicionamento metodológico ao longo da investigação, reconstituindo o percurso de opções paradigmáticas, estratégicas, técnicas e instrumentais, que ao longo do projeto fomos desenvolvendo, num contínuo investimento na “coerência e pertinência”.

O propósito inaugural do plano apresentado para efeitos de investigação, era captar a singularidade de um fenómeno concreto, circunstanciado num tempo, num contexto e numa comunidade específica, apostando-se a acompanhar os seus contornos evolutivos, face às circunstâncias colocadas. O nosso foco inicial estava no acompanhamento do grupo da primeira edição do Mestrado em Formação de Professores em Educação Pré-Escolar⁴⁸, da Escola Superior de Educação de Coimbra, privilegiando o recurso a práticas exploratórias de supervisão suportada numa plataforma digital de aprendizagem, com vista à construção e socialização de saberes profissionais em educação de infância, orientados pela pilotagem do Sistema de Acompanhamento das Crianças (Portugal & Laevers, 2010).

Percebíamos ter sinalizado no ponto de partida do projeto uma ideia “tangível” mas seminal, que necessitaríamos de refocar e mudar à medida que este prosseguisse (Cfr. Creswell, 2007, p. 44).

A oportunidade singular de acompanhar o arranque de uma nova etapa no historial da formação de educadores foi para nós mobilizadora. Constituía ocasião de rever e renovar opções supervisivas, procurando dinamizar propostas de (trans)formação e promoção de competências profissionais crítico-reflexivas, problematizando a exploração de novas soluções tecnológicas, promotoras do trabalho

⁴⁸ Instituído pelas alterações legislativas de habilitação à docência (DL43/2007, de 22 de Fevereiro), em conformidade com o processo de Bolonha.

cooperativo e da aprendizagem em rede, enquanto processo superviso de partilha de saberes, re/inação de práticas e discursos, suporte à pesquisa em ação. Almejávamos organizar um projeto com impacto nas nossas próprias conceções de formação e supervisão, mas que pudesse igualmente representar um contributo válido na experiência de transição que iríamos seguir com os agentes do processo.

Tínhamos consciente e explícita a dimensão compreensiva e *interpretativa*⁴⁹ da nossa investigação, porém, cedo reconhecemos que desejávamos revesti-la também de um cariz transformativo e participativo.

Abertamente optámos pelo conhecimento e compreensão de um fenómeno autêntico, dinâmico e em que “os limites entre fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p. 32). Interessava-nos sobretudo o *processo* desenvolvido, e o modo como se formariam em seu torno *significados comuns*, conscientes, todavia, de que o papel da investigadora não seria alheio a esse mesmo processo, uma vez que ela mesma, marcada pela sua matriz bio-psico-socio-cultural (Denzin & Lincoln, 2000), era também *interveniente e coprodutora* do projeto. Ainda assim, procurou-se sempre o sentido e *significado émico*, “compreendendo os sujeitos com base nos seus pontos de vista” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 54).

Privilegiámos um estilo interpretativo de investigação também, e talvez sobretudo, pelo seu carácter flexível, aberto e emergente. Era nosso intuito o recurso a métodos “múltiplos, interativos e humanísticos”, que decorressem do envolvimento dos participantes na própria produção dos dados, o que necessariamente dependeria da sua adesão e compromisso com o processo, e não se ajustaria a uma modelização pré-configurada do estudo (Creswell, 2007). Assumimos o risco, a provisoriedade e a exigência de constante adequação das intenções, questões e intervenções metodológicas, suportados na ideia de que “(...) técnicas qualitativas permitem ao pesquisador ser inovador e trabalhar mais nos limites de estruturas projetadas por ele.” (Creswell, 2007, p. 39).

Não consideramos ter desenhado à partida um projeto vago ou de improviso, ao contrário concebemo-lo de modo suficientemente abrangente e maleável que pudesse dar espaço de livre adesão aos participantes, num profundo respeito ético pela sua liberdade de participação, não prescindindo de alguns objetivos genéricos iniciais, mas

⁴⁹ Como justificou Erickson, apresentado por Walsh, Tobin e Graue (2002), este é um termo mais inclusivo do que a designação *qualitativo*, que se desvia das conotações não-quantitativas e expressa mais claramente a finalidade de aceder aos significados atribuídos pelos sujeitos à sua experiência. Também nós o privilegiaremos, até porque a nossa recolha de dados abrangeu dados “mistos”, não abdicando da sua identidade “compreensiva”.

dispostos a reconfigurá-los, com rigor e coerência, na medida das necessidades emergentes.

Reconhecemos, como Joseph Maxwell (2005) que são inúmeros os fatores contextuais que podem interferir no fluxo de uma investigação, e essa dinâmica é determinante na configuração do *design* de investigação. Revemo-nos, por isso, no esquema que o autor sistematizou para representar essa complexa interatividade de circunstâncias.

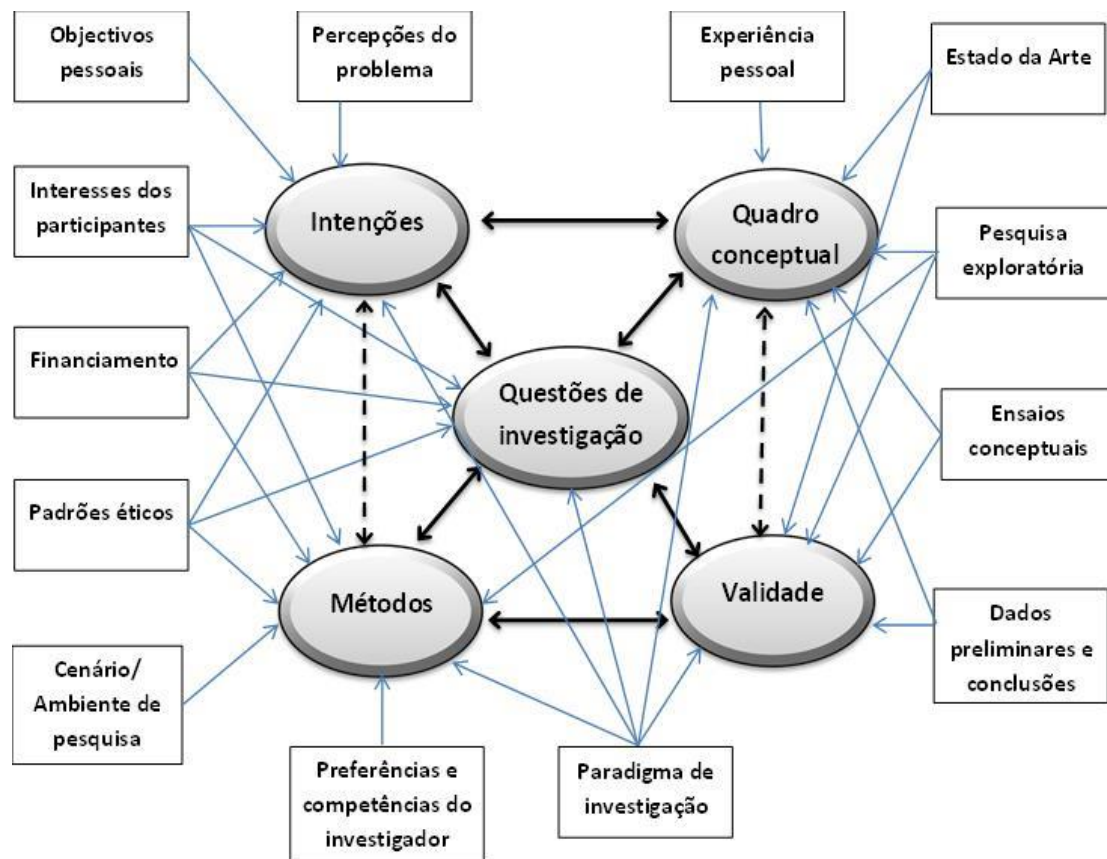


Figura 16: Esquema de interações de variáveis contextuais que influenciam o fluxo da investigação, (adaptado de Joseph Maxwell, 2005, p. 6)

4.2 – OPÇÕES PARADIGMÁTICAS: NO ENCALCE DE UM “METAPARADIGMA” EMERGENTE

Na verdade, no plano das nossas *intenções*, desejámos, desde início, este projeto como uma oportunidade de metamorfose intelectual, amadurecimento profissional, e necessariamente, de resiliência emocional e espiritual. Enfim, um processo de “competencialização”, mais precisamente de coevolução, que servisse os nossos *objetivos pessoais* e os *interesses dos participantes*, permitindo-nos aprofundar *percepções* sobre o nosso foco de investigação: a construção de competências profissionais em educação de infância. Ambicionávamos no princípio, e *por princípio*, um projeto *experencial*, ainda sem perceber lucidamente que essa seria a matriz do nosso quadro concetual, que nos conduziria pelos diferentes quadrantes do estudo, não só na revisão bibliográfica do *estado da arte*, mas também na nossa intervenção *exploratória* e nos respetivos *ensaios concetuais*. E foi nesse envolvimento concetual, de construção do cenário de pesquisa, de ajustamento metodológico e meticulosa validação dos dados que nos surpreendemos perante a tensão e extensão do nosso posicionamento paradigmático da investigação, que de seguida iremos justificar.

A nossa formação curricular, em especial a inerente ao programa doutoral, permitia-nos saber de antemão, vivermos tempos de transição epistemológica, a designada *crise paradigmática*, que Boaventura Sousa Santos bem ilustra:

(...) não constitui um pântano cinzento de ceticismo e irracionalismo. É antes o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o otimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada. (2008, p.58).

Concordamos com o autor, quando contesta que o clima da crise tenha que provocar “um pântano cinzento” de discórdia, mal-estar, cisão ou rutura. Posicionamo-nos antes, na perspetiva do “otimismo mais fundado e da racionalidade mais plural”, entendendo esta época transitória como oportunidade de renovação; no dizer de Moraes (2000, p.55): “Novos debates, novas ideias, novas articulações, novas buscas e novas reconstruções, com base em novos fundamentos.”.

Assumindo que um paradigma⁵⁰ representa “um compromisso implícito de uma comunidade de investigadores com um quadro teórico e metodológico preciso” (Coutinho, 2013, p. 9), quisemos inscrever-nos no grupo daqueles que o fazem de modo esclarecido, por opção refletida e congruente e, não apenas por preceito, por oposição ou apologia, meramente técnica ou normativa.

De modo a tornarmos consistente essa *racionalidade mais plural*, que refere Sousa Santos, cruzámos a literatura especializada para tomarmos conta da polimorfia epistemológica que o século XXI comporta. Percorremos *tempos*, percorremos *vontades*, percebemos *mudanças*, no *ser e na confiança*, *tomando sempre novas qualidades* (razão tinha o luso poeta!). Aqui verteremos apenas uma sumária revisão dessas leituras, e não insistiremos na exaustiva descrição da sua construção histórica e teórica, pois os volumes especializados nesta temática multiplicam-se abundantemente e servem essa finalidade; a nossa não é prosseguir e discutir barreiras que (de)limitem as movimentações investigativas, mas antes agilizar pontes que permitam fluxo científico.

Segundo Coutinho, a ideia de paradigma em investigação cumpre duas funções: por um lado criar identidade, unificando teorias e metodologias através da linguagem, valores, normas e crenças de uma comunidade científica; por outro lado, legitimar e credibilizar as opções investigativas segundo determinados critérios de validade e interpretação (2013, p. 10).

Os paradigmas epistémicos da investigação não são referenciais cristalizados pelo tempo, pelos argumentos, ou pelos procedimentos que neles se conformam; pelo contrário, são construções socio-históricas e culturais, vulneráveis à crítica e, em função dela, evolutivas. Por estas disputas de superação e afirmação de identidade e legitimidade, as diversas “famílias” de postulados são tradicionalmente apresentadas em conflito e rivalidade, conforme justificam Denzin e Lincoln: “The blurring of paradigm differences is likely to continue as long as proponents continue to come together to discuss their differences while seeking to build on those areas where they are in agreement” (2005, p. 189).

⁵⁰ Este é um constructo complexo que deve a Thomas Kuhn a sua grande disseminação, a partir da década de 60, pela sua obra “A estrutura das revoluções científicas”. Desde então tem recebido, de diversos autores, inúmeras formulações para o definir. Registe-se a título exemplificativo a definição de Egon Guba e Yvonna Lincoln (1994, p.105): «we define as the basic belief system or worldview that guides the investigator, not only in choices of method but in ontologically and epistemologically fundamental ways.» Parece-nos, no entanto, oportuno apontar também a problematização que David Morgan apresentou “It thus does little good to think of paradigms as worldviews that include virtually *everything* someone thinks or believes; instead, it is important to clarify what is contained in a worldview, which in this case would primarily focus on a person’s thoughts about the nature of research.”(2007, p.52)

Ainda assim, presentemente, cada vez mais as “zonas de fronteira entre os conceitos são percebidas na sua contiguidade e mútua implicação” (Sá-Chaves, 2008, p.59), e Guba e Lincoln, referem que os paradigmas se têm apresentado cada vez mais “*cruzados*”, considerando mesmo que o enfoque desta discussão já não se deve manter na contenda: “Consequently, to argue that it is paradigms that are in contention is probably less useful than to probe where and how paradigms exhibit confluence and where and how they exhibit differences, controversies and contradictions.” (2005, p.192).

A proliferação de perspetivas que se têm vindo a tornar emergentes, procurando crescentemente introduzir e traduzir na investigação a multidimensionalidade, complexidade e dinamismo dos fenómenos bio-psico-socio-culturais vigentes na humanidade atualmente, tem-se projetado numa enorme variedade metodológica, ou como explica Boaventura Sousa Santos: “A ciência pós-moderna não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e imaginação pessoal do cientista” (2008, p. 78).

Esta fusão de estilos, como também a designa o autor, é corroborada por Denzin e Lincoln:

We occupy a historical moment marked by multivocality, contested meanings, paradigmatic controversies, and new textual forms. This is an age of emancipation, freedom from the confines of a single regime of truth, emancipation from seeing the world in one color. (2005: 189)

Bogdan e Biklen (1994) atribuem esta grande diversidade à “maturidade e sofisticação crescentes” das perspetivas dos investigadores, assim como ao apelo a abordagens “mais criativas, abertas e ‘experimentalistas’ na escrita e análise de dados.”

No debate epistémico dos paradigmas são reconhecidos, de acordo com Walker e Evers (1997, *in* Coutinho, 2013, p.33), três posicionamentos: o de *incompatibilidade*, o de *complementaridade* e o de *integração ou unidade epistemológica*. O que parece distinguir cada um destes posicionamentos é a in/disposição para conciliar a heterogeneidade de cada perspetiva epistémica.

De acordo com os autores, numa lógica de incompatibilidade, o que se procura garantir é a visão “purista” de um postulado epistemológico, afirmando com intransigência a sua supremacia diante dos restantes, que se rejeitam, confirmando-o como a única forma rigorosa de produzir conhecimento (seja por insuficiências ou anomalias dos “rivais” ou por propriedades e especificidades intrínsecas do “eleito”).

Em contraste a esta visão mutuamente exclusiva, apresenta-se uma outra postura conceptual, a da complementaridade, que mantendo a diferenciação dos paradigmas vigentes, respeita os seus contornos mas torna-os contíguos, intersetáveis, permeáveis a influências subsidiárias entre si. Apesar da reconhecida *incomensurabilidade paradigmática*, operacionalizam-se confluências, sobretudo do ponto de vista dos procedimentos, de modo a retirar dessa justaposição uma nova perspectiva e solução para as questões de investigação.

Finalmente, no modo *integrativo* de perspetivar os paradigmas científicos, amplia-se o diálogo iniciado na perspetiva anterior. Procura-se superar a fragmentação epistemológica, dando lugar a interpenetrações preciosas, a novas interconexões, a formas mais ecléticas e fluídas de configurar os problemas, invertendo a tendência restritiva, para uma disposição provocativa de explorar a pluralidade e os paradoxos da ciência, pondo em *unidade epistemológica* a diversidade de modelos.

Como alerta Boaventura de Sousa Santos: “Estamos no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica. As condições epistémicas das nossas perguntas estão inscritas no avesso dos conceitos que utilizamos para lhes dar resposta.” (2008, p.19).

Esta tensão e extensão paradigmática, como referimos, procura concertar quer o dogmatismo, quer o relativismo epistemológico, e convocar para mais intrincados e complexos padrões, modos mais reflexivos e menos aplicacionistas de construir conhecimento. Denzin e Lincoln explicitam-no: “The old categories have fallen away with the rise of conjugated and complex new perspectives.” (2005, p. 1115)

Ultrapassar esta “absolutização de um paradigma” (Amado, 2009), permitirá combater uma visão unívoca dos fenómenos sociais, assente numa verdade única e estática, num único e linear modo de a decifrar, alcançando verdades intersubjetivas, circunstanciadas, contextualizadas e pragmáticas, que respondem à(s) realidade(s) caleidoscópica(s) do século XXI.

Esta metamorfose é reconhecida por muitos como um requinte ou apuramento da racionalidade científica impregnada de respeito pelo “interpretativo”, para outros ela representa mais do que isso e configura o alvorecer de um quarto paradigma investigativo, um *paradigma emergente complexo* (Byrne, 2001; Cohen, et. al., 2007; Morin, 1990; Patton, 2002; Smith & Jenks, 2006; etc.).

Afirma Morrisson (2006, p. 2): “This is a theory of activity, proactivity and reactivity all together, not simply of passivity.” (2006, p.2). Este revela-se, portanto, um modo catalítico, e não cíclico, de encarar a realidade, numa lógica sistémica de

influências recíprocas entre ambiente(s), agente(s) e referente(s). Privilegiando um enfoque interacionista, que perscruta o (re)fluxo das relações, procura de um modo holístico construir compreensão, ligação, adaptação. De acordo com Laville e Dionne (1999), trata-se de compreender, considerando atentamente, a natureza do objeto de estudo (*o humano*), sua complexidade e o facto de ser livre e atuante, adstrito a um encadeamento de fatores de carácter variável, que se conjugam e interagem numa *multicausalidade*. Concluem os autores: “as compreensões assim produzidas são compreensões relativas.” (1999, p. 42), o que nos exige deslocar de uma configuração de ciência tradicionalmente prescritiva, para uma ciência descritiva ou exegética, denominada por Boaventura Sousa Santos como “assumidamente analógica, e também assumidamente tradutora” (2008, p.77), ainda pouco reconhecida e perfilhada por isso mesmo, como esclarece Keith Morrisson (2006, p.7): “However this raises a difficulty for complexity theory: it is essentially a descriptive or reflexive theory”. O que persegue é um tipo de conhecimento “simultaneamente mais rico e menos seguro”, “que traz verdades que são biodegradáveis, são mortais, e por isso mesmo, vivas” (Morin, 1995, pp. 65; 71), porque abertas para o inacabamento, a incerteza e a ultrapassagem.

Estamos perante uma realidade emergente *que implica a reforma do modo de conhecimento e a reforma do pensamento* (Morin et al., 2003), segundo uma orientação mais abrangente, mais contextualizada, mais multidimensional e multidisciplinar. De acordo com Morin, trata-se de desmoronar uma lógica ocidental homeostática “destinada a manter o equilíbrio do discurso pelo banimento da contradição e da errância” (1990, p. 80).

Esta conceção epistémica complexa segue um princípio articulador do pensamento, que autoriza a cumplicidade de noções antagónicas, e pressupõe uma maneira multifocal e dialógica de pensar. Keith Morrisson elenca algumas das provocantes antinomias consideradas:

This catches the partially antinomial nature of some aspects of complexity theory: cooperation together with competition, similarity together with difference, individuality with collectivity, connectedness with separation, necessary deviance with necessary conformity, diversity with uniformity, partial predictability with unpredictability, solipsism with the need to understand collectivities. (2006, p.2)

É sobretudo esta *dialogia complexa* que queremos destacar no nosso enquadramento paradigmático, para que se clarifique o princípio que transcorreu o presente projeto, e fundamentou as nossas opções metodológicas, suplantando

preocupações procedimentais e pragmáticas que também nos ocuparam, mas em coerência e decorrência da *epistéme*.

Com esta explicitação, queremos igualmente assumir, como Morin, que o posicionamento complexo “não é a chave do mundo, mas o desafio a enfrentar” (1995, p. 11). Reconhecendo a pluralidade e a variabilidade como condição ontológica do mundo, incorporamo-las também na nossa concepção epistemológica, e prosseguimos uma atitude científica aberta, crítica, negociada.

4.3 – DECORRÊNCIAS METODOLÓGICAS: UM ESTUDO DE CASO, *NETNOGRÁFICO*, EM MODO INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

4.3.1 – Um estudo de caso

In addressing holism, complexity theory suggests the need for case study methodology, action research, and participatory forms of research premised in many ways on interactionist, qualitative accounts, i.e. looking at situations through the eyes of as many participants or stakeholders as possible. This enables multiple causality, multiple perspectives and multiple effects to be charted.

(Cohen, Manion & Morriison, 2007: 34).

Aquela que, durante muito tempo, foi uma modalidade de investigação considerada acientífica e desprezada, começa na atualidade a obter algum protagonismo, tornando notória “a quiet metodological revolution” que Denzin e Lincoln assinalavam (2005, p. ix).

Como refere Yin (2001), o estudo de caso é uma das muitas maneiras de configurar uma investigação⁵¹, contudo tem-se tornado sucessivamente mais atraente em ciências sociais, e em especial na investigação em educação, pela sua compatibilidade com a sinuosidade dos fenómenos humanísticos/ formativos. Segundo o autor, esta revela-se uma opção apropriada “quando o pesquisador tem pouco controlo sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto de vida real.” (p. 19). O ajustamento ao objeto do estudo é, diríamos, o critério essencial para a sua eleição, por isso o estudo de caso é mais frequentemente reconhecido como uma estratégia do que como um método de pesquisa⁵², diferenciando-o a necessidade de o conceber interativamente, como uma implícita combinação engenhosa e ajustável de circunstâncias e ações, que se sobrepõem a um seguimento esquemático de protocolos rígidos de atuação.

⁵¹ Entenda-se aqui investigação em *lato sensu*, pois a estratégia de estudo de caso tem sido desenvolvida nas mais diversas áreas disciplinares: medicina, ciências físico-químicas, economia, direito, administração, serviço social, antropologia, etc..

⁵² Yin, na sua publicação realça que é a dimensão de “planeamento” que imprime a plasticidade dos estudos de caso que lhe outorgam a distinção como “estratégia”: «o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo - com a lógica de planeamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados.” (2003, p. 33)

A capacidade *adaptativa* dos estudos de caso é explicada por Bogdan e Biklen (1994) pela metáfora do funil.

Descrevem o início do plano do estudo como a “extremidade mais larga do funil”, em que os investigadores mantêm uma postura de pesquisa abrangente, interessados em auscultar todas as possibilidades do terreno e das fontes de dados. Também é deste modo, que se consegue apreender e respeitar a autenticidade do funcionamento sistémico da realidade em estudo, e como tal, preservar a natureza *holística, integrada e ecológica* desta abordagem (Patton, 2002; Merriam, 2009; Coutinho, 2013).

Sucede-lhe um itinerário de decisões, ao nível da recolha de informações e informantes, sua revisão e filtragem, que vai permitindo delimitar as especificidades e relevâncias do caso. Recuperando Bogdan e Biklen: “À medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias selecionadas. (...) De uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise de dados coligidos”. (1994, p. 90) – dá-se o afunilamento da investigação, ou talvez antes, o seu aprimoramento; Robert Stake designa como “focalização progressiva” (2009, p.24).

Este carácter particularístico dos estudos de caso é apresentado como um dilema por John Gerring, com um curioso paradoxo: “All we can safely conclude is that researchers invariably face a choice between knowing more about less, or less about more.” (2007, p. 49)

Uma das críticas recorrentes ao desenvolvimento de estudos de caso está associada precisamente ao referido “afunilamento”. Alguns académicos negligenciam o impacto de um estudo desta natureza, pois consideram “que eles fornecem pouca base para se fazer uma generalização científica” (Yin, 2005, p.29).

Considerando o conhecimento produzido restrito, em formato anedótico⁵³, classifica-se a própria abordagem como restritiva, insipiente para o efetivo desenvolvimento de abstrações científicas que se constituam referenciais estáveis e universais.

⁵³ O estilo anedótico, nos estudos de caso, é frequentemente associado a uma hipérbole da “descrição densa” (thick description – Geertz, 1973) recomendada para os respetivos relatórios de investigação, razão pela qual os críticos ironicamente rotulam assim a escrita exageradamente detalhada. Nisbet e Watt (1984, cit. por Cohen et. al., 2007) alertam, todavia, para que se evitem intermináveis ilustrações de entediantes banalidades, ou o que Stake referiu como “ampliações de ampliações” de pormenores sem impacto para a análise global. Patton (2002) explicitou-o do seguinte modo: “A case study should be sufficiently detailed and comprehensive to illuminate the focus of inquiry without becoming boring and laden with trivia” (p.450).

Sob o equívoco da *representatividade*, refugiaram-se algumas desconfianças relativas à credibilidade e utilidade deste *design* metodológico, ou na perspetiva de Flyvbjerg (2006, p. 221) a sua própria “cientificidade” foi questionada: “These (...) misunderstandings indicate that it is theory, reliability, and validity that are at issue; in other words, the very status of the case study as a scientific method.”.

Robert Yin, entre outros (Merriam, 2009; Patton, 2002; Stake, 2009; etc.), advoga a legitimidade e respeitabilidade da estratégia, alegando que “o problema reside na própria noção de generalização” (2005, p. 59), que quando assenta numa *lógica de replicação*, “factível e probabilística” (Máximo-Esteves, 2008), herdada da ciência tradicional, revela-se incompatível com a perspetiva de *especificidade* dos investigadores de casos, exigindo, segundo Sharan Merriam, “to think of generalizability in ways appropriate to the philosophical underpinnings” (2009, p. 224).

De um modo provocador e estimulante, Michael Bassey (1999, p. 46) propõe que se assuma a provisoriedade destas conclusões científicas e se respeite a incerteza e mutabilidade que as constrói. Com difícil tradução para a língua portuguesa, o autor designa como “fuzzy generalizations” o saber construído a partir das asserções dos estudos de caso:

I call these general statements with built-in uncertainty ‘fuzzy generalizations’. With the scientific generalization there are no exceptions – and indeed in science if any are found then the statement is abandoned or revised to accommodate the new evidence. But in the use of the adjective ‘fuzzy’ the likelihood of there being exceptions is clearly recognized and this seems an appropriate concept for research in areas like education where human complexity is paramount. (p. 52)

Na verdade, e apesar de os haver, nem todos os estudos de caso têm como finalidade produzir proposições causais, construídas por amostragem. Destacam-se sobretudo pelo seu carácter “intensivo, particularístico, descritivo e heurístico” (Merriam, 2009), “contexto-dependente” (Gerring, 2007) e, portanto, enraizado em abordagens de investigação “naturalistas, holísticas, etnográficas, fenomenológicas e biográficas” (Stake, 2009), que procuram um modo “emergente e indutivo” de construir conhecimento, como bem ilustram Cohen, Manion e Morisson:

Case studies, in not having to seek frequencies of occurrences, can replace quantity with quality and intensity, separating the *significant few* from the *insignificant many* instances of behaviour. Significance rather than frequency is a hallmark of case studies, offering the researcher an insight into the real dynamics of situations and people. (2007, p.258)

Consequentemente, deste prisma, as leituras da variabilidade e da singularidade das vivências e dos contextos (dos casos) procuram descodificar sistemas de significados dos participantes, que alcancem *proximidade* ou *transferibilidade* (Guba & Lincoln cit. por Merriam, 2009), mais valorizada do que a representatividade.

De facto, a *proximidade* é distintiva dos estudos de caso (Flyvbjerg, 2006), e “manifesta-se tanto no plano físico (o terreno) como no simbólico (a linguagem)” (Lessar-Hérbert, Goyette & Boutin, 2010), na busca de uma compreensão íntima da realidade, dialogada num código partilhado e autêntico. Esta intimidade baseia-se numa postura *experencial* do investigador, alicerçada na empatia⁵⁴, orientada a captar e traduzir as situações significativas para os atores sociais com que interage, devolvendo-as maturadas teoricamente, com vista a poderem incorporar (novas) orientações de ação para quem as queira *transferir* para a própria experiência, ou como sustenta Bassey: “A fuzzy generalization carries an element of uncertainty. It reports that something has happened in one place and that it may also happen elsewhere. There is a possibility but no surety. There is an invitation to ‘try it and see if the same happens for you.’” (1999, p.52)

É relevante este aspeto mobilizador e catalítico dos *designs* de casos, confirmado por Stake: “Muitas vezes, o objectivo do investigador não é tanto a representação verídica, mas antes a estimulação da reflexão posterior, optimizando a oportunidade de os leitores aprenderem.” (2009, p.57)

Esta compreensão experiencial do caso favorece a construção de macro-teorias que se projetam na ação dos que delas partilham, e ampliam, assim, a sua ressonância: “Experiential descriptions and assertions are relatively easily assimilated by reader’s into memory and use. When the researcher’s narrative provides opportunity for *vicarious experience*, readers extend their perceptions of happenings.” (Stake cit. por Denzin & Lincoln, 2005, p. 454).

Assim se entende o argumento de Robert Yin (2005, p.29) que sustenta que a partir do estudo de casos deverão construir-se, essencialmente, “generalizações analíticas” em detrimento de “generalizações estatísticas”, uma vez que as primeiras

⁵⁴ Michael Patton (2002, p.50) recomenda aos investigadores uma atitude de “empatia neutral” de modo a conseguir isenção e equilíbrio entre um excessivo envolvimento que possa turbar o entendimento, ou um distanciamento que possa gerar indiferença ou incompreensão. O autor reconhece o oxímoro, mas esclarece que é sua intenção insinuar a simbiose que garanta uma conduta interessada e atenciosa, mas igualmente disciplinada e imune.

permitem “expandir e generalizar teorias”⁵⁵ distintamente das segundas que enumeram incidências, padronizando-as de populações para universos. J.P. Ponte (1994) corrobora-o, dizendo que esta análise generalizante pode ter um profundo alcance “interrogando a situação, confrontando-a com outras situações já conhecidas e com teorias existentes. Pode, deste modo, ajudar a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação.”

Stake (2009, p.31) sugere a criação de “pontes conceptuais a partir daquilo que já é conhecido”, e para tal Patton (2002, p.513) sustenta que os investigadores de estudos de caso devem empenhar no seu trabalho não só espírito crítico, mas também espírito criativo, numa produção que tem, segundo ele, tanto de científico quanto de artístico. O primeiro permitir-lhes-á labor intelectual sistemático e disciplinado, atenção rigorosa, factual e justa sobre as informações colhidas, ou mesmo pensamento cético/divergente na problematização das questões de estudo (pois para Yin (2005, p.82) “...a pesquisa baseia-se em perguntas e não necessariamente em respostas.”), de modo a arguir a consistência dos dados e da sua interpretação, combatendo o seu enviesamento; como reforça o referido autor: “The critical thinker studies details and looks beyond appearances to find out what is really happening”. Pelo impulso criativo espera-se alcançar abertura para equacionar possibilidades múltiplas e inovadoras, integração de diversas linguagens e lógicas, originalidade e mudança de modos de pensar e de proceder, tendência exploratória e aceitação de risco, ensaio de novas ligações e novos sentidos - nas palavras de Patton: “(...) invites exploration, metaphorical flourishes, risk taking, insightful sense-making, and creative connection-making.”

Revela-se aqui outra das características dos estudos de caso que, novamente e ambigualmente, oscila entre uma das suas forças e uma das suas fraquezas: o papel preponderante do investigador e do seu perfil, pessoalmente implicado no plano da investigação (Coutinho, 2013).

Um estudo de caso empírico é um estudo de campo, no qual se espera que o investigador “recolha os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais”, durante um tempo considerável (Bogdan & Biklen, 1994), constituindo-se o próprio, num dos principais instrumentos de recolha e análise de informações, uma vez que, de acordo com diversos autores “the most

⁵⁵ Também Stake e Trumbull (1982) designaram de “generalização naturalista” este “processamento” da experiência pessoal ou vicária relativa às asserções de um caso e sua transformação em referencial; Patton refere a oportunidade de “extrapolação” que os estudos de caso oferecem, ou seja “[go] beyond the narrow confines of the data to think about other applications of the findings” (2002, p. 584).

sufficiently complex instrument to understand human life is another human" (Lave & Kvale, 1995, p. 220, cit. por Cohen et al. 2007, p. 134). Distingue-se como um instrumento inusitado mas privilegiado, pois justamente pela sua condição humana lhe é permitida uma atitude responsiva e adaptativa, em multilinguagens (verbal e não-verbal) (Merriam, 2009).

As competências comunicacionais do investigador tornar-se-ão determinantes no seu contato com o campo e com os participantes, influenciando por sua vez o tipo de informações recolhidas, como refere Flick: "Which information in your research you will have access to and which you will remain debarred from depends essentially on the successful adoption of an appropriate role or position." (2009, p.106).

Recordemos que tratamos de um *design* naturalista, no qual o investigador não controla ou manipula a realidade, aprendendo a (re)conhecê-la e a explorá-la porque a incorpora e a analisa, de modo a alcançar uma perspectiva ética do entendimento dos intervenientes, mas sem depor a sua identidade bio-psico-socio-cultural (Merriam, 2009). Desse modo, as inferências que apresenta devem beber na reflexão dialógica entre ciência e vida, um profundo respeito pelas idiossincrasias dos participantes, e uma grande abertura à imanência dos dados, como nos sugerem Cohen et al. "(...) their interpretation is only one possibility, and their report does not have any privileged authority over other interpretations made by readers, participants and other researchers." (2007, p.134)

Por conseguinte, as interpretações ideográficas resultantes dos estudos são produtos de negociação entre o investigador e os investigados, são mediações reflexivas que o próprio processo vai dispondo e exigindo.

Esta recursividade entre a recolha e a análise é estrutural nos estudos de caso e altamente dependente da *reflexividade* do investigador, conforme alerta Stake: "Uma boa investigação não depende tanto de bons métodos como de bons raciocínios." (2009, p. 35). Aliás, segundo LeCompte e Preissle, esta deve ser uma abordagem multimodal em que o investigador se assuma como um "omnívoro metodológico" (1993, cit. por Cohen et al., 2007, p.169), que pela diversidade de métodos usados possa recolher a *multivocalidade* do processo.

Para Patton, a pluralidade de vozes que se procuram harmonizar num estudo de caso são afinadas pela reflexividade do investigador: "Reflexivity reminds the inquirer to be attentive to and conscious of the cultural, political, social, linguistic, and ideological origins of one's own perspective and voice as well as the perspective and voices of those one interviews and those to whom one reports." (2002, p.65)

Ainda segundo o autor, este é um exercício de (des)construcionismo, que procura “tornar o óbvio óbvio, tornar o óbvio dúvida, e/ou tornar o oculto óbvio” (p. 480), suportado por ricas descrições e elucidativas contextualizações, coerentes e organizados encadeamentos de informação, uso apropriado de evidências e referências em confrontação, de modo a que os leitores possam acompanhar a atribuição dos significados assumidos.

Razão tinha Stake para realçar a exigência da tarefa, prevenindo os investigadores a “sustentar uma interpretação vigorosa” nos seus estudos (2009, p. 24).

Longo tempo esta dimensão reflexiva foi confundida com uma supostamente lesiva subjetividade do investigador, que fazia muitos considerarem esta abordagem investigativa inadequadamente personalizada, enviesada, impressionista e tendenciosa: “Case studies, they argue, may be impressionistic, and self-reporting may be biased (by the participant or the observer).” (Cohen et al. 2007, p. 255)

Yin (2005, p.29) considera que esse enviesamento é apenas imputável ao preconceito, à negligência ou à falta de rigor, e isso não é dependente da estratégia de investigação, pois também nos procedimentos experimentais e nas pesquisas históricas, ou por exemplo na formulação de questionários essa obliquidade pode pronunciar-se, assim o investigador não se saiba deter; outros autores acrescentam que pode incrustar-se no estudo mais desavisadamente, uma vez que a colheita dos dados é mais remota e sem mediação: “(...) it may affect the results quite simply because the quantitative/structural researcher does not get as close to those under study as does the case-study researcher and, therefore, is less likely to be corrected by the study objects ‘talking back’.” (Flyvbjerg, 2006, p. 236).

João Pedro da Ponte (1994) esclarece também que não é uma preocupação muito centrada numa “instrumentação rigorosa” a salvaguarda de qualidade da investigação interpretativa, pois afirma “(...) a interpretação não é uma questão de aplicação mecânica de instrumentos pretensamente rigorosos.”, ao que acrescenta “que não havendo nada que substitua a sua perspicácia observadora, bem como a riqueza e pertinência das suas perspetivas de análise”, é dever do investigador reforçar o seu rigor fundando-o em solidez teórica e metodológica.

Robert Yin sugere enfim que, por vezes, o equívoco entre “rigidez” e “rigor” pode iludir os investigadores, e se os estudos de caso podem prescindir da primeira, jamais poderão abdicar do segundo (2005, p. 83).

Na verdade, é frequente nos estudos de caso, os investigadores verem debatidas ou mesmo rebatidas as suas teorias e conceitos prévios, o que não representa

necessariamente uma decepção, mas antes que enfrentaram problemáticas particularmente ricas e complexas.

O que mobiliza a comunidade científica para os estudos de caso é, como vimos até aqui, a sua polivalência, e Merriam realçou-o: “it has become a catch-all categorie (...)” (2009, p. 54). Esta versatilidade contribuiu, em algumas ocasiões, para uma dificuldade na sua definição, e como tal diversos autores procuraram categorizar a sua natureza em função das intenções múltiplas pelas quais um estudo se pode reger.

O *design* investigativo dos estudos de caso adequa-se melhor na busca de respostas para as questões dos “porquê?” ou “como?”, em detrimento dos “quê?” ou “quantos/as?” mais ajustadas a outras abordagens, segundo Ponte (1994). O seu enfoque é em torno de “algo” com um carácter “único, específico, diferente e complexo” (Coutinho, 2013), que importa relatar, descrever, desocultar, aprofundar, comprovar ou contrastar efeitos e/ou relações (Guba & Lincoln, 1994), ainda que ele possa apresentar-se de modo isolado – estudo de *caso único*, ou associado – estudo de *caso múltiplo* (Bogdan & Biklen, 1994).

É possível, portanto, distinguir diferentes tipos de caso, com distintas nomenclaturas consoante as propostas dos diversos autores: Stake (2009) categorizou-os em três tipos, em função das perspetivas de interesse dos investigadores – *intrínseco* (desencadeado por um interesse inerente à genuinidade do caso *per se*); *instrumental* (quando o estudo funciona como dispositivo para problematizar fenómenos que podem transcender o próprio caso); *coletivo* (quando o estudo procura exceder o individual e contrastar vários casos, ainda assim “singulares”). Para Yin (2005), as finalidades dos estudos determinam a sua natureza, por isso classificou-os entre *causais ou explanatórios* (para explicar ligações causais em torno de um caso), *descritivos* (para relatar e discriminar atributos, condições e/ou dinâmicas próprias do fenómeno estudado) ou *exploratórios* (para sondagem e pilotagem de novas problemáticas e procedimentos). Sendo estas as tipologias de referência clássica na literatura de especialidade, destacam-se ainda dois contributos compilados por C. Pereira Coutinho (2013) que aduzem novas categorias, mais recentemente consideradas: o pendor avaliativo de alguns estudos, apontado por Merriam (2009), que considera que este tipo de estudos também pode coligir informações que sustentem a emissão de apreciações e juízos sobre o caso; por fim, o cariz transformador registado por Gómez, Flores e Jimenez (1996) que realçam a capacidade geradora e regeneradora de que alguns estudos se podem revestir.

Elencámos até aqui atributos, contributos e invetivas inerentes aos estudos de caso não somente para os tipificar, mas para consciencializarmos a exigência da opção, tantas vezes despercebida e como tal desprezada, conforme anteviu Yin: “Muito embora já se tenha pensado bastante que os estudos de caso sejam uma pesquisa ‘fácil’, a pesquisa de estudo de caso é notavelmente complicada.” (2005, p. 36). Ao mesmo tempo, quisemos realçar a sua feição dinâmica, que nos fascinou, e nos fez dar passos na sua implementação, com a motivação que Bassey sintetizou: “Case studies are ‘a step to action’. They begin in a world of action and contribute to it” (1999, p. 23).

Antecipávamos um estudo único, e por isso de algum modo *intrínseco*, e exploratório, com intenção transformadora, logo, e sem contradição, *instrumental*, pelo que nos aliciou um *design* investigativo “maleável”, que pudesse cobrir os contornos abstratos que se esboçariam ao longo do nosso projeto, mesmo sabendo que correríamos riscos de deriva pela nossa inexperiência, pois conforme adverte Guillham “Case study research can easily “lose shape” because of the complexity of the material”. (2001, p. 24).

Contudo, abraçámos essa complexidade porque sabemo-la consequência da vividez do estudo, e essa desejamo-la tanto na experiência do projeto como no relatório que aqui apresentamos, partilhando da expressão de João Pedro da Ponte (1994): “(...) os estudos de caso valem essencialmente na medida em que se apresentam como histórias apelativas, verosímeis, credíveis e iluminativas”.

4.3.2 – Netnográfico

O pesquisador do estudo de caso deve possuir uma versatilidade metodológica que não é necessariamente exigida em outras estratégias (Yin, 2005, p.129)

Versatilidade foi, verdadeiramente, um desafio que integrámos na morfologia metodológica do nosso trabalho, exigindo-nos desacomodação e abertura, assumindo o risco de largar a “zona de conforto metodológico” e obrigando-nos a pensar “fora da caixa” de métodos, como sugerem Hesse-Biber e Leavy (2008), falando-nos da emergência de métodos inovadores ou reconfigurados.

Enquadraremos seguidamente uma das dimensões que tomamos como estrutural e desafiante no nosso estudo, e da qual queremos destacar mais do que o impacto técnico-instrumental, a relevância filosófico-metodológica, sem deixar de confessar a ansiedade inerente a este ímpeto de inovação, confirmada em Hine (2005, p.1):

New media seem to offer the hope of reaching different populations of research subjects in new ways, but their promise is tinged with anxiety. Methodological solutions gain much of their authority through precedent, and it is not clear as yet just how far the heritage of research methodology applies to new media and what gaps in our understanding are still to be exposed.

A opção por uma plataforma digital de comunicação, enquanto estratégia supervisiva de promoção de competências e desenvolvimento profissional do grupo de mestrandas selecionado, plasmou de algum modo a nossa convicção de que estes ambientes virtuais em processos de investigação têm não só vantagens do ponto de vista operacional, permitindo agilizar e diversificar a instrumentação do estudo, como acima de tudo, são *locus* singulares de socialização de discursos, práticas e saberes, que crescentemente convocam a nossa atenção, como sintetizou Markham: “Put simply, the internet is both a tool of research and a context worthy of research.” (cit. por Silverman, 2004, p. 97).

Um imperativo de eficiência e rentabilização de investimento tem movido muitos investigadores (e a nós também, claro) a aderir a estes recursos digitais no desenvolvimento dos seus projetos e estudos. Por um lado, a agilidade, rapidez e disseminação dos motores de busca e repositórios documentais tem facilitado o diversificado acesso e aquisição de materiais e matérias de estudo, que se renovam e dispersam a um ritmo inédito, permitindo um riquíssimo “trânsito” científico. Para mais,

as facilidades de partilha e envio de informações, armazenamento e processamento digital dos mais diversos tipos de dados produzidos, simplificam procedimentos como a distribuição e retorno de questionários, a transcrição fiável de interlocuções, a categorização, arquivo e organização das informações obtidas (Mann & Stewart, 2000). A variedade de aplicações e programas que se oferecem atualmente na rede possibilitam também multiplicar os modos de comunicação entre interlocutores: textual, vocal ou outros, anónimo ou personalizado, de um para um, de um para muitos ou de muitos para muitos, em modo síncrono ou assíncrono, independentemente da situação geográfica dos participantes (Markham, 2004), sobressaindo ainda o menor custo destas ligações (económico ou de comodidade), quando comparado com a modalidade presencial, o que contribui significativamente para a sustentabilidade dos projetos, mesmo a médio ou longo prazo.

Entre outros, estes argumentos são por si sedutores, porém a nossa perspetiva transcende a conveniência do aparato e formato comunicacional adotado online, valorizando sobretudo o artefato sociocultural em que a Internet se pode constituir (Hine, 2000), ao instaurar espaços comunicacionais, relacionais ou mesmo reflexivos que se projetam em construções pessoais e coletivas de significados, em gramáticas praxeológicas partilhadas, em identidades e desenvolvimento socioprofissionais coconstruídos.

Esta concetualização de uma comunicação mediada por computador (CMC), que mais do que tecnológica é também antropológica, determina à partida as questões, opções e rumos de investigação decorrentes. Segundo Annette Markham:

In short, the Internet can be perceived as a set of technological tools, a complex network of social relations, a language system, a cultural milieu, and so forth. The way one defines and frames the internet influences how one interacts with Internet-based technologies, as well as how one studies the Internet. (2004, p.96)

Percebemos enfim, que o modo como a internet e a investigação têm interagido, tem vindo a complexificar-se, pois admitiu-se ultrapassar a sua vertente instrumental e funcional, reconhecendo-se e expandindo-se a sua dimensão cultural, com impacto ontológico, epistemológico e metodológico. Primeiramente encarada como processador de textos, de grande utilidade na organização, redação e disseminação da escrita científica, foi gradualmente convertendo-se em processador de linguagens, relações, e culturas específicas, na justa medida em que lhe foi reconhecida a potencialidade de

gerar e gerir comunidades de diversos interesses, enraizadas em dinâmicas sociais reais e concretas.

Christine Hine foi uma das relevantes e pioneiras investigadoras a questionar a existência de cultura(s) nas comunidades digitais e a problematizar a visão “associal” das tecnologias de comunicação:

(...) our knowledge of the new technologies would be shaped in significant ways by the methods through which we choose to know them and the underlying epistemological commitments on which those methods rely. In illustration of this point is worth discussing one particular methodological move, the establishment of the internet as a cultural context. (Hine, 2005, p.7)

Kozinets, outro reconhecido investigador desta problemática, define esta relação como inextricável. Para o autor esta é uma confluência recursiva de forças (socioculturais e tecnológicas) coconstrutivas e codeterminantes, sem precedências de uma sobre a outra: “The way that technology and culture interact is a complex dance, an interweaving and intertwining. (...) Technology constantly shapes and reshapes our bodies, our places, and our identities, and is shaped to our needs as well.” (2009, p. 22)

Este entrelaçamento e ajustamento constante tem, gradualmente, desafiado os investigadores a modos mais indutivos e flexíveis de pensar, pesquisar e aprofundar os virtuais, ou por outra, os reais fluxos interativos de espaço(s), tempo(s), interfaces, experiências e mundividências.

Enquanto catalisador de interação humana, a CMC atraiu desde cedo a atenção dos investigadores, mas segundo o referido autor (2009), foi retratada numa primeira fase com alguma desconfiança e criticismo. Em abordagens de estilo ‘laboratorial’ com controlos comparativos, deduziram-se modelos comunicacionais empobrecidos nos ambientes digitais, dado ficarem desprovidos das marcas não-verbais da linguagem humana, o que os tornaria impessoais, frios e tendencialmente “equalizadores” da diversidade de hierarquias relacionais que espontaneamente se estabeleceriam numa comunidade.

Uma nova fase teve início quando investigadores problematizaram a aproximação ao objeto de estudo em abordagens naturalistas, baseadas em imersivas combinações de observação e participação na comunidade *online*, para aceder aos significados discursivos das experiências dos participantes. Modos etnográficos, ou *netnográficos*

⁵⁶(Kozinets, 2009) de desenvolver o conhecimento das representações dos sujeitos investigados:

We might suggest, then, that a methodological shift, the claiming of the online context as an ethnographic field site, was crucial in establishing the status of internet communication as culture. While psychological experiments demonstrated its paucity, ethnographic methods were able to demonstrate its cultural richness. (Hine, 2005, p. 8).

Nesta transição, terá ocorrido um deslocamento de formas experimentais de investigação das comunidades online, para modos de estudo mais *experenciais* que atenderam a novos prismas nestas interações e, onde outros viram uma empobrecida equalização das dinâmicas relacionais, um olhar renovado viu uma preciosa *heterarquização* (Gergen, 2001) ou democratização e coconstrução de sentidos, por exemplo.

Estes ensaios netnográficos caracterizam-se, não tanto por uma transposição inquestionada da etnometodologia para a rede, ou da afirmação de uma ciberantropologia enquanto disciplina alternativa, mas antes por um aturado esforço de ponderação entre os diversos princípios e procedimentos da etnografia e as especificidades da CMC, problematizando continuamente as suas *fronteiras e compromissos*, como confirma Uwe Flick:

The approach challenges several essentials of ethnographic research (...). These challenges lead to interesting ways of rethinking these concepts and to adapting them to the needs of studying the virtual instead of real-world communities. (...) it is an interesting contribution to the highly reflexive discussion about ethnography. (2009, p. 275)

Um dos pressupostos que é ponderado nesta discussão é, primeiramente, este contraste entre mundo real e mundo virtual, como se um fosse da ordem do verdadeiro

⁵⁶ *Netnografia* foi uma expressão que emergiu aproximadamente em 1997 em estudos que exploravam uma adaptação da etnografia ao conhecimento de comunidades online. Robert Kozinets, debruçando-se mais especificamente sobre pesquisas na área do marketing e hábitos de consumo dos internautas, tê-la-á fixado nas suas publicações, sendo-lhe atribuída então a designação. Contudo, existem outras expressões que, designam a mesma linha metodológica ainda que emergentes noutras áreas de saber: etnografia virtual (Hine), etnografia digital, ciberantropologia, webnografia, e-etnografia. Apesar de umas expressões estarem mais associadas à investigação na área do marketing e gestão e outras mais à área das ciências sociais, optámos por não distinguir nesses termos nenhuma delas usando-as em termos genéricos com equivalência, pela unanimidade metodológica; porém, privilegiámos a simbiótica expressividade da paronímia “netnografia”.

e o outro da ordem do imaginário, como se um fosse terreno e por isso próprio para etnógrafos, e o outro fosse etéreo e como tal indevido aos investigadores, pelo menos aos credíveis.

A netnografia, por autores como Reihngold (1994), Baym (1995), Kendall (1999) e Hine (2000), entre outros (cit. por Mann & Stewart, 2000) repensou a ideia de *territorialidade*, equacionando inerentemente o reconhecimento de *comunidade(s)*. O trabalho de campo, distintivo da etnografia convencional, esteve longamente confinado a uma noção física de território (preferencialmente peculiar e longínquo, como garantia também da equidistância concetual do pesquisador), com delimitações explícitas, definidoras também por si da circunscrição do estudo, dos seus sujeitos e objeto. Mas a cultura não tem que ser geograficamente fixa e, na contemporaneidade, desafiada sobretudo pelas novas tecnologias, a espacialidade é influenciada definitivamente pela conectividade. Como explicita Christine Hine: "An ethnography of, in and through the internet can be conceived of as an adaptive and wholeheartedly partial approach which draws on connection rather than location in defining its object." (2000, p. 10).

O território netnográfico define-se por fronteiras variáveis e por isso pouco estáveis, que não sendo materiais, se firmam em limites simbólicos de pertença, compromisso, partilha e correlação (Fernback, cit. por Jones, 1999). Tal não é sinónimo de uma separação entre o universo *online* e o *offline*, ainda que eles pareçam remotos um ao outro, mas antes de uma expansão das tradicionais fronteiras físicas do campo de imersão do etnógrafo, que deve perspetivar em combinação estes dois mundos perversivos, que se interpenetram e mesclam:

When an online world is seen as an extension of the physical world it follows that the meanings transmitted by CMC are seen to be formed by and associated with real life and to be tied by conceptual language to the embodied world. (Mann & Stewart, 2000, p. 204).

O desafio para o pesquisador será definir linhas de *integração* ou *segmentação* destes hemisférios. (Tunçalp & Lê, 2014).

No nosso projeto, ainda que bastante segmentação tenha sido inevitável por "distanciamentos" de diversa ordem, a intenção principal era, tanto quanto possível, a dialética integração de experiências autênticas da realidade do terreno formativo e profissional, em partilhas virtuais intersubjetivas de recortes narrativos que (re)construíssem significados experienciais e concetuais da profissionalidade específica em formação, reforçando códigos praxeológicos e percepções de competência. Desejávamos, como tal, a plataforma supervisiva enquanto um espaço intersticial, um

entre-lugar de maturação, confrontação, apropriação, articulação e transformação das culturas formativas coligidas na pluralidade dos centros de estágio, unidades curriculares, tarefas e leituras metateóricas, percursos vivenciais individuais e/ou coletivos, procurando maior coerência e coesão num processo, que é em si mesmo fragmentário e dinâmico, porque os participantes, por sua vez, também não são estáticos (Bhabha, 1998).

Um pouco ao jeito de Reggio Emilia, pensámos este [ciber]espaço como “um terceiro educador” no processo formativo das mestrandas, investindo num suporte superviso que *à distância* potenciase um “efeito de proximidade simbólica” (Bisol cit. por Valentini & Soares, 2010, p. 30).

Esta proximidade, conseguida pelo esbatimento do iato geográfico, é corroborada também pela “elasticidade temporal” (sustentada novamente nos pressupostos da acessibilidade e da conectividade), permissora de um uso mais individualizado do tempo, respeitador do ritmo de cada um, e diferenciador da substância das comunicações:

As with the distance-collapsing capacity of the internet, the elasticity of time is often taken for granted in our everyday interactions. We rely on our ability to send a message at times convenient to us, secure in the knowledge that the recipients will access and read our messages at times convenient to them. (Markham, 2004, p.103.)

A maleabilidade cronológica conferida pelas ferramentas síncronas e/ou assíncronas, diádicas ou coletivas, permitem um paradoxal “desalinhamento” do tempo (ou usando a metáfora de Hine, 2000 - a “temporal collage”), em que cada utilizador pode trocar mensagens num mosaico conjugado entre o passado, o presente e o futuro, e onde o encontro não precisa, necessariamente, de simultaneidade. Do mesmo modo, e quase antagonicamente, o fluxo cronológico que ficar fixado na escrita, permanece como arquivo “vivo”, e permite aceder ou recuperar a sequência comunicacional, com a integridade com que foi firmada.

A escrita e os suportes usados nestes ambientes são, por sua vez, também reflexo da recomposição que apresentámos. A pluralidade de ritmos e dispositivos de CMC permitem trocas entre a imediatez e o diferimento, a espontaneidade e o discernimento, a coloquialidade ou o formalismo, que influenciam indelevelmente o registo das comunicações. Mann e Stewart (2000, p. 182) pontuam a especificidade desta digitalização da comunicação:

However, the most exciting suggestion is that CMC is a new kind of discourse. (...) that is ‘a language that never existed before’ (Ferrara *et al.*, 1991:26). The most common claim is that CMC produces text which is historically

unique because it is hybrid showing features of both spoken and written language (see, for example, Reid, 1991; Ferrara *et al.*, 1991; Murray, 1995; Yates, 1996; Davis and Brewer, 1997).

Os autores realçam o carácter híbrido desta “conversação escrita”, para sublinhar que a natureza dos dados produzidos é por sua vez também influenciada. As composições produzidas medeiam entre o senso comum, a fluência e naturalidade da oralidade, e a abstracção, elaborada, expandida e editável subjacente à organização argumentativa da escrita: “(...) it does seem possible that CMC will prove a mode that is capable of generating data which are more open, reactive and spontaneous than many traditional written accounts and more detailed, edited and reflective than many spoken conversations.” (Mann & Stewart, 2000, p. 194).

Numa faceta locuções rápidas, por vezes sumárias e informais, que para alguns analistas transparecem melhor a ligação e a autenticidade intra e interpessoal, mas ao contrário, para outros, sugerem mais superficialidade e efemeridade; no reverso, uma comunicação comprometida e desenvolvida, depurada e estruturada em registos cuja circunspeção traduz para alguns maior reflexividade, e como tal dados mais ricos e concludentes, enquanto para outros coloca a questão do distanciamento e artificialidade do discurso, consequentemente a confiabilidade das informações.

O debate ultrapassa, afinal, o propósito da dicotomia entre recolhas de dados orais ou escritas, pois sustenta que o “discurso eletrónico” integra uma híbrida categoria inédita da linguagem humana: “For the first time, we have the suggestion that the ‘electronic word’ should be considered a stand-alone conceptual category distinct from, but sharing qualities with, the spoken *and* written word (Lanham, 1993).” (Mann & Stewart, 2000, p.183)

A urdidura dos dados obtidos netnograficamente é, portanto, complexa e deve tornar claro este distinto estilo de interação, em que o investigador já não é o exclusivo responsável por transformar o fenómeno social em texto inteligível, partilhando com os participantes o controlo sobre os significados e intenções das informações escritas. Contudo, esta construção só é profícua quando sustentada numa profunda relação de confiança e respeito, envolvida por uma atmosfera em que os intervenientes se sintam animados e confortáveis por participar. Como reforça Hine (2005, p.18) “Clearly, there is far more to conducting effective qualitative research online than the ability to send email.”, justificando a autora que o ganho da pesquisa online não emerge automaticamente da tecnologia, mas antes da sensibilidade e reflexão que o investigador

investe na *sociabilidade* das relações investigativas, que são para além do mais, um compromisso ético. Reforçou-o Merriam, ao sustentar: “When the research is highly collaborative, participatory, or political, ethical issues become prominent.” (2009, p.230).

Aliás, não são as alterações tecnológicas, mas sim as alterações sociais que mobilizam o investigador e desencadeiam consequentemente preocupações éticas específicas. A ética na arena netnográfica não está ainda devidamente cartografada, apesar de se multiplicarem os debates e as diretrizes. Porém, só os crescentes dilemas permitem tomar consciência das implicações sóciomorais deste tipo de investigação, à medida que também ela progride (Mann & Stewart, 2000).

Como propõem Bogdan e Biklen, em investigação interpretativa a parceria instituída “(...) assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que de um contrato. Os sujeitos têm uma palavra a dizer no tocante à regulação da relação, tomando decisões constantes relativamente à sua participação.” (1994, p. 76).

Assim sendo, as garantias de consentimento informado, anonimato, privacidade e confidencialidade dos sujeitos e dos dados obtidos⁵⁷, primordiais e transversais à generalidade dos estudos, são praticamente preliminares (embora essenciais e incontornáveis), na extensão do compromisso ético netnográfico.

Para além destes são decisivos o cuidado, atenção e genuíno interesse que o investigador dedicar aos participantes do projeto, partilhando inquietações, emoções e empenho no grupo. O seu propósito deverá ultrapassar o estilo instrumental de interação, suportando o projeto e a comunidade de modo significativo para cada um dos sujeitos, sem incorrer em preferências ou seleções tendenciosas, respeitando constantemente porém, a margem de liberdade de escolha e adesão que sempre assiste aos sujeitos. Numa abordagem netnográfica, a presença continuada, disponível e interessada do investigador é determinante, também como forma de respeito e reciprocidade pela presença dos seus interlocutores (Hine, 2005). Este é um esforço constante para incorporar uma visão *émica* das perspetivas do grupo, e estará seguramente dependente de um período temporal alargado, que permita apreendê-las

⁵⁷ De forma sumária elencámos algumas das mais elementares precauções éticas da investigação naturalmente por economia discursiva, e pelo conhecimento alargado que sobre elas existe presentemente. Em todo o caso, não prescindimos de um estudo aprofundado sobre a matéria, suportado, entre outros em Cohen, Manion e Morrisson, 2007, Cap. 2, pp.51-77; Flick, 2009, Cap. 4, pp.35-44; Merriam, 2009, Cap. 9, pp.228-235.

Importa ainda salvaguardar que no âmbito da netnografia, as questões do consentimento informado e da regulação público/privado são mais complexas do que aqui apresentamos (Cfr Kozinets, 2002, 2009; Mann e Stewart, 2000, pp.39-63; Hine, 2000, pp.23-24) porém, tomámos como referência a natureza circunscrita e consequentemente fechada/privada do grupo a que o nosso estudo se refere, preservando os dados originais sem acesso livre ou público.

autenticamente, sem dispensar, ainda assim, do investigador o seu sentido crítico e de estranhamento, de modo a não naturalizar ideias ou percepções implícitas.

A solicitude e cordialidade são fundamentais, devendo o investigador apropriar-se mesmo de alguns códigos de convívio convencionados na designada “netiqueta”⁵⁸, todavia será conveniente contrapor alguma formalidade, de modo a regular a liderança e legitimidade do seu papel, e consequentemente a sua credibilidade. Aqui reside também uma tensão difícil de ajustar. Num ambiente espontâneo e democrático acentuar hierarquias poderá ser constrangedor, porém a moderação é fundamental ao funcionamento do grupo. Nesse sentido, a influência do investigador enquanto moderador deverá ser assertiva, sem contudo ser intrusiva ou mesmo coerciva perante os participantes. A sua conduta deverá ser sempre responsável, competente e rigorosa, informando e esclarecendo honestamente os participantes sobre as suas opções.

Sobretudo, devem sempre ser evitadas consequências adversas para os participantes decorrentes da sua participação no estudo, fomentando-se, ao invés, um retorno proveitoso para todos os envolvidos, como recomendaram Cohen, Manion e Morrisson: “Ensure that participants do not leave the research worse off than when they started it.” (2007, p.77)

Pela natureza flexível e emergente desta abordagem metodológica concluímos que a sua dimensão ética é intensa e recursiva, exigindo dos seus responsáveis uma permanente sensibilidade, como explicitou Hine (2000, p. 24): “The researcher needs to apply an ethnographic sensitivity to the recognition of potential ethical problems and the development of solutions that are appropriate in context.”

A imprevisibilidade referida na morfologia do design de investigação, não obsta a que esta seja uma metodologia estruturada e intencional, com etapas que se sucedem e entrecruzam, de modo a atender à complexidade e maleabilidade dos fenómenos em estudo, como evidenciou Christine Hine (2009, pp.6-7): “Ethnography might be adaptive, but is still purposive. As Hammersley and Atkinson (1995, p. 24) argue, rather than research design becoming irrelevant, it ‘should be a reflexive process which operates every stage of a project.’”.

Kozinets (2009) identificou as etapas estruturais do design de investigação netnográfico, que representamos no diagrama que se segue (Figura 17), com o qual

⁵⁸ “*Netiqueta*” é o termo resultante da contracção das palavras “net” e “etiqueta”, expressão que traduz a tentativa de identificar algumas convenções e regras de utilização de códigos de comunicação *standard*, que ajudem a estruturar as interacções estabelecidas online, num registo de cortesia e correcção.

procuramos elucidar esquematicamente as fases e interpenetrações que distinguem esta abordagem.

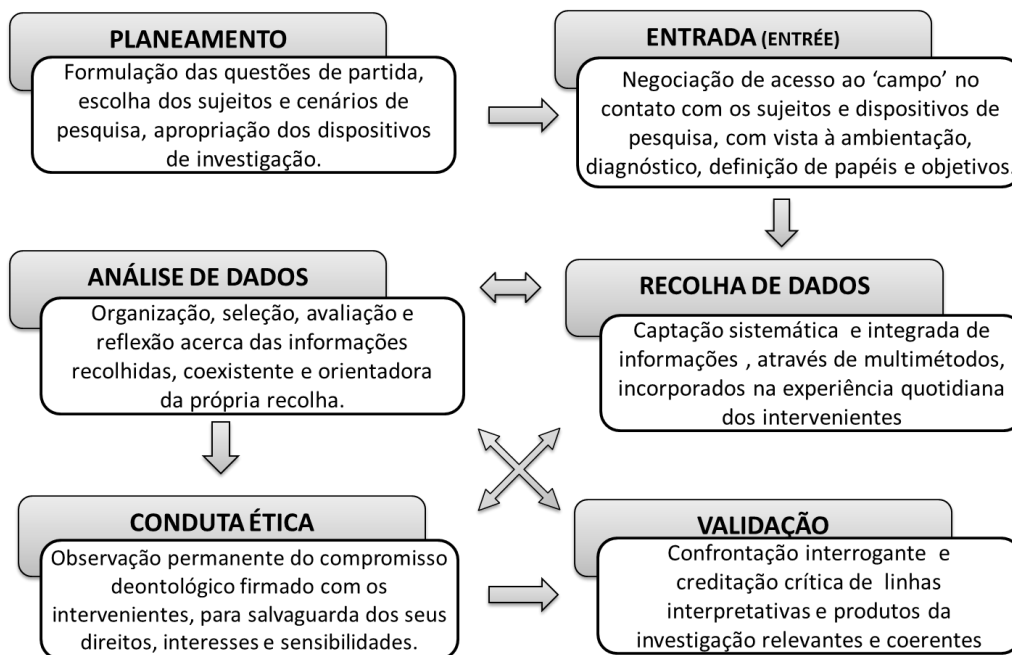


Figura 17: Etapas do design de investigação *netnográfico* (adaptado de Kozinets, 2009)

Pela análise do esquema rapidamente somos encaminhados a estabelecer correlações com a abordagem etnográfica convencional, dado que em grande parte os procedimentos e sua sequência são verdadeiramente semelhantes. E é consequente que assim seja, pois como Hesse-Biber e Leavy (2008) reforçam, esta metamorfose metodológica não tem que dispensar o património formativo e prático amalhado, mas antes apropriá-lo renovada e inventivamente aos objetivos que perseguimos, quando nos propomos investigar um universo social e humano, também ele em refiguração:

(...) as the social world and our understanding of it have progressed, so too has our repertoire of social research methods. (...) Working with emergent methods is not about abandoning our disciplinary training but rather taking that training, adapting it, applying it, modifying it, and working beyond it as appropriate with respect to our research objectives. (p. 2)

A nossa preferência por abordagens naturalistas e de feição etnográfica foi já assumida, porém precisamos de discernir sobre o seu ajustamento às intenções estratégicas do projeto, pelo que foi interpeladora a visão de Holmes e Marcus (cit. por

Denzin & Lincoln, 2005) que sugerem a necessidade de 'reformular' a etnografia de modo a corresponder aos desafios contemporâneos, abrindo-nos aos seus novos imperativos e modelizações:

(...) contemplating the systematic changes that are necessary in the practice of ethnography to accommodate the kinds of new social and cultural formations that are emerging within frames of work that are conceived distinctively as contemporary. We see a need to "refunction" ethnography (...). (p.1099)

A contemporaneidade incita a etnografia a 'desterritorializar-se' e a 'compartilhar-se', segundo Holmes e Marcus (2005), que vêem neste desafio de superação o gérmen de uma abordagem "para-etnográfica" que procura transcender os modos etnográficos convencionais:

The para-ethnographic is a self-conscious critical faculty operating in expert domains as a way of dealing with contradictions, exceptions, and facts that are fugitive, suggesting a social realm and social processes not in alignment with conventional representations and reigning modes of analysis. (p. 1104)

Primeiramente, este tipo de investigação precisa de admitir a multiplicidade e heterogeneidade de cenários de investigação, reimaginando-os a partir da mobilidade e circulação característica dos sujeitos na atualidade, não podendo permanecer por tradição ancorada a um local: "Anthropology cannot remain local: but rather must follow its objects and subjects as they move and circulate." (2005, p. 1103). Uma *para-etnografia* 'multissituada', que vá "para lá" da localidade, que ensaie a ubiquidade.

Para Saukko (cit. por Denzin & Lincoln, 2005, p. 348) é necessário, também, repensar os estudos culturais em termos mais interativos, em espaços mais dialógicos, não só físicos mas relacionais, despertando novos padrões de análise e compreensão dos processos sociais.

Assim, da mesma maneira que é necessário reconfigurar cenários, tornando-os mais autênticos e respeitadores do dinamismo dos indivíduos, é premente também atualizar o papel dos sujeitos na investigação, conferindo-lhes o protagonismo de atores (e não de figurantes) na construção dos produtos de investigação.

Segundo Holmes e Marcus (2008) é imperativo assumi-los como "parceiros epistémicos" que participam na modelação teórica e metodológica dos estudos, e não apenas como informantes que respondem, cooperam ou toleram a ordem de trabalhos do investigador:

This renegotiation of the rules of engagement with the dialogic, epistemic subject in ethnographic research opens the intellectual space for a rethinking of collaboration beyond the older understanding of it as the subject responding to, cooperating with, and tolerating the ethnographer's more or less overt agendas. (p. 85)

Nesta conceção estimula-se uma cumplicidade reflexiva entre participantes e investigadores, que possa desenvolver a partilha de *insights* significativos para ambos, envolvendo-os colaborativamente no delineamento, realização e comunicação dos estudos, com vista a enriquecer os sistemas de análise, compreensão e vivência da realidade, que não habitam somente, mas constroem efetivamente. Uma *para-etnografia* que se faz ao "lado de" ou "a par com..."

Para os autores, o resultado ambicionado são "internarrativas" que criem pontes entre os saberes especializados e os saberes intuídos: "(...) these bridging discourses can link the ethnography of experts to the lives and struggles of ordinary people." (2005, p.1105).

O desígnio maior, concluem os autores, é uma reconfiguração da etnografia que se aparte de lógicas unicamente retrospectivas, e tome parte também de lógicas prospetivas:

What is at stake in our conceptualization of the para-ethnographic are formations of culture that are not fully contingent on convention, tradition, and "the past" but rather constitute future-oriented cognitive practices that can generate novel configurations of meaning and action. (2005., p. 1110)

4.3.3 – *Em modo de Investigação-Ação*

Uma intenção de fundo prospetiva e proativa inerente ao nosso projeto, determinou que o revestíssemos de uma feição interventiva e participatória, desejando que ele não se focasse apenas no reconhecimento e descrição de uma realidade, mas sobretudo pudesse também intervir nela e fomentar alterações. Assim se justifica este último vértice do nosso enquadramento do estudo empírico, que visa sobretudo realçar e fundamentar o nosso interesse na adoção da estratégia de investigação-acção, mais do que definir a abordagem em si, considerada por diversos autores eivada de pluralidade e controvérsia concetual, impedindo a unanimidade na sua categorização (Máximo-Esteves, 2008).

Do ponto de vista da arquitetura metodológico-instrumental esta opção não altera significativamente os procedimentos e opções estratégicas que enunciámos até aqui, pois à investigação-acção reconhece-se também o seu carácter situacional, particularístico, indutivo, compreensivo e plurimetodológico (Coutinho, 2013). Porém, é a sua faceta *transformativa* que queremos destacar na nossa motivação para a escolher, e que a destaca entre as diversas abordagens metodológicas dos estudos sociais e humanísticos, e em especial nas investigações ligadas à formação e ao desenvolvimento profissional. Tal como McNiff e Whithead (2002), valorizamos sobretudo os contributos e finalidades desta abordagem, mais que a sua morfologia, tantas vezes instrumentalmente aproveitada.

Segundo Latorre (2007) a investigação-ação é uma poderosa estratégia para reconstruir as práticas e os discursos educativos/formativos, pois mais do que um compromisso formal metodológico, ela revela-se um compromisso com o desenvolvimento (profissional, científico, organizacional, pessoal), devido à sua espiral dialética em que acção e reflexão se integram e complementam.

A investigação-acção é um processo recursivo que parte do pressuposto da competência do profissional para desenvolver, problematizar, e enriquecer as suas próprias práticas, discursos e conceções (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008), ao mesmo tempo que fortalece e amplia essa competência. Perspetivamo-la, portanto, como uma estratégia “*competencializadora*”, motivo para a incorporarmos no nosso estudo.

É pelo envolvimento na acção, bem como pelo confronto reflexivo de evidências dessa própria ação e das suas circunstâncias, que o profissional elucida forças e fragilidades da sua intervenção e dos seus contextos, partindo desse discernimento para

um outro nível deliberativo, onde equaciona novos entendimentos, alternativas e soluções decorrentes da sua análise prévia.

Integrando esta metodologia no nosso estudo, quisemos colocar-nos como investigadores das nossas próprias práticas e conceções supervisivas, desafiando-as com novos dispositivos de suporte, que nos estimulassem a uma mentalidade reconfigurada de supervisão, arriscaríamos a dizer “uma *para-supervisão, ou paravisão*”, na sequência do que sustentámos até aqui.

Em reflexo, quisemos que os próprios futuros educadores (e desejavelmente também os cooperantes) se dispusessem a interrogar os seus pressupostos e experiências, a analisar criticamente as suas realidades e o seu processo formativo, a delinear resoluções e medidas de melhoria, a integrar reflexivamente as suas aprendizagens.

Ainda num efeito de *interatividade*, confiávamos que mesmo a aprendizagem e experiência das crianças no jardim de infância poderia ser colateral e qualitativamente favorecida, pela potencialização das competências e novos referenciais dos (futuros) profissionais, conscientes da profunda ligação que a investigação-ação alcança na metamorfose e desenvolvimento do currículo, dado que ela se foca nos problemas e efeitos do processo educativo.

Alargámos esta oportunidade de modernização formativa, não restringindo a mudança ao nível do aparato tecnológico, mas incluindo também a renovação de referenciais teórico-práticos, colocando o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) e os seus fundamentos como o indutor, charneira, de uma apropriação de competências profissionais sustentadas em *práxis* respeitadoras e promotoras do bem-estar e da iniciativa da criança, nas gramáticas pedagógicas do *acompanhamento*.

Esclareça-se, contudo, que não recorremos ao SAC como “pretexto” para sustentar um processo formativo orientado para aquisições, funcionais e normativizadas, ou para determinar uma *dependência da autoridade académica* ou *imperialismo académico* que manipula e controla o pensamento dos profissionais, justamente como criticou Elliot (2005) em relação a alguns dos projetos de investigação-ação que analisou. Ao invés, o nosso intento foi torná-lo “hipertexto”, um dispositivo que transcendesse a passividade e linearidade da prescrição e se expandisse na multiplicidade e criatividade da combinação e adaptação geradora, onde cada participante estabeleceria nexos reflexivos em conexão com as suas realidades concretas, os seus valores, as suas culturas e experiências próprias (pessoais e/ou institucionais), sem prescindir de

princípios científicos que revigorassem a reflexão, pois cremos, à semelhança de Lin Norton (2009, p.23):

(...) reflection, of itself, is not some magic formula that will necessarily translate our problematic practices into models of perfection and we have to be particularly careful that reflection does not merely confirm our experiences and personal beliefs and values; (...) it involves some transformation from previously held assumptions to adopting a new framework.

Também Patti Lather (1991, p. 61) se pronunciou sobre a *imposição vs construção dialética de referenciais*, citando Morgan (1983): “The goal of theoretical guided empirical work is to create theory which possesses ‘evocative power’”. O referido poder evocativo não é o da memorização abstrata, mas sim o poder do fundamento reinterpretado e retroalimentado pela “triangulação praxiológica entre valores, teorias e práticas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p.8), ou como vimos anteriormente o cerne do desenvolvimento de competências.

Nesta visão praxeológica é vertebral a natureza complexa e evolutiva do conhecimento profissional, assim como o *questionamento como disposição intrínseca* (“inquiry as stance”)⁵⁹, superando-se uma conceitualização epistemológica dualista que separa o saber conceitual do saber experiencial (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Sob este prisma, os participantes envolvem-se num processo integrador, de autonomia cognitiva problematizadora e construtora de uma prática situada e referenciada, enraizada em valores e fundamentada em teorias.

A opção por este referencial (SAC) enquanto catalisador praxeológico, não pretendeu um aprisionamento ou modelização estreita de lógicas profissionais, antes desejou potenciar um *processo emancipatório*, também muito característico da investigação-ação, justamente pela via da *competencialização* (Kincheloe, 2003; Kress, 2011).

Pelo desenvolvimento de iniciativas cíclicas e progressivas, de observação sistemática e avaliação crítico-reflexiva dos sujeitos, dos contextos, e suas interações, partilhadas e co-reflectidas abertamente em comunidade – uma reflexão *introspectiva*

⁵⁹ As autoras Cochran-Smith e Lytle (1999) apresentam este constructo como uma postura, um posicionamento evidente, uma orientação que deve ser assumida no quotidiano. Explicitam-no assim: “Teachers and student teachers who take an inquiry stance work within communities to generate local knowledge, envision and theorize their practice, and interpret and interrogate the theory and research of others.” (p. 289). Também Bogdan e Biklen defendem que “a investigação é uma atitude – uma perspectiva que as pessoas tomam face a objectos e actividades. (1994, p.292)

coletiva (Kemmis & McTaggart, 1988 cit. por Máximo-Esteves, 2008) - tencionávamos que os participantes fossem incorporando princípios de ação e referentes sustentados, que apesar de contextuais, lhes permitissem desenvolver leituras críticas e expandidas no ajustamento a situações posteriores distintas. Confirmamo-lo na afirmação procedente da experiência de Gabriela Portugal enquanto formadora: “A progressão, quer na reflexão, quer na prática, acontece através de abordagens prático-reflexivas onde a auto-análise é fundamental, onde é pedido aos alunos a monitorização dos seus próprios progressos e reconhecimento das competências desenvolvidas.” (2009, p.16).

Diz-nos ainda a autora, que neste processo trans-formativo é fundamental “a perceção relativa de vantagens”, bem como “a oportunidade de testemunhar e experimentar os efeitos de abordagens corretas ou incorretas” (2009, p.17), informações que se revelam valiosas num processo de investigação-ação, uma vez que, tal como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 298), o investigador deve mobilizar-se para extrair do material recolhido um “estímulo encorajador de acções coletivas”, visto que se esperam da sua parte recomendações para a mudança.

Deste modo, a investigação-ação distingue-se também pela possibilidade de conferir voz aos participantes (Norton, 2009), atribuindo-lhes protagonismo em mais uma das etapas cruciais do processo, a avaliação, alcançando uma perspetiva *interna*, à partida autêntica, que *humaniza* a investigação. A dimensão avaliativa é inextricável da natureza desta estratégia, constituindo-se ao longo e/ou no culminar do processo como o regulador, e até mesmo o estabilizador, das transformações operadas. Sustentada nos testemunhos daqueles que se constituem como sujeitos participantes e não como objetos “participativos” do processo (integrantes mas não agentes), consciencializa ativamente e socialmente as suas *memórias de aprendizagem*, as suas perceções sobre os (e)feitos alcançados, escrutinando e validando pessoal e coletivamente um discurso agregador e coerente, reforçador de uma identidade profissional.

Acrescente-se, todavia, que a recolha destas perspetivas dos participantes pode (e deve) variar quanto ao tipo de interação e implicação do investigador e dos participantes, recorrendo-se frequentemente a uma diversificação de instrumentos de recolha de dados e graus de inter/re-atividade, combinando técnicas baseadas na observação, na interlocução ou na análise documental, que permitam uma triangulação das fontes e dos métodos, de modo a credibilizar as evidências reunidas (Latorre, 2007). Esta foi uma exigência que também assumimos no nosso estudo, e da qual daremos conta mais à frente, procurando investir tanto no rigor sistemático e estrutural do

projeto, bem como em aceder ao *looping de feedback co-constutivo*⁶⁰ (Askew, 2000) que nos permitiu constantemente ajustar e procurar corresponder às necessidades e interesses dos participantes, bem como às nossas, enquanto aprendentes do processo, caldeando a construção de conhecimento entre o *racional* e o *relacional* (Park cit. por Reason & Bradbury, 2001, p. 83).

Em consonância com o posicionamento epistémico por nós já assumido, esta modelização do projeto foi a que se revelou mais respeitadora da complexidade que reconhecemos e incorporámos na investigação, dado o seu potencial integrador e dialético que permite congrega e articular entendimentos, mesmo aparentemente, antagónicos. Em especial pela *recursividade* que reside na matriz desta estratégia de investigação e desenvolvimento, aliciou-nos implementar um projeto “*boomerang*”, em que ao mesmo tempo que problematizávamos as nossas práticas de suporte superviso na construção de competências profissionais dos educadores de infância, e aprendíamos com os nossos *parceiros epistémicos* a adequação das nossas propostas exploratórias, lançávamos as bases de um profissional, ele mesmo, reflexivo e explorador.

Como estandarte desta nossa visão e convicção, fixámos no pórtico da nossa plataforma, de modo a torná-la sempre presente e explícita para todos os envolvidos no projeto, não só a “declaração ética” das finalidades do projeto, como a divisa freiriana que nos inspirou: “...quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (P. Freire, 2002, p.12)

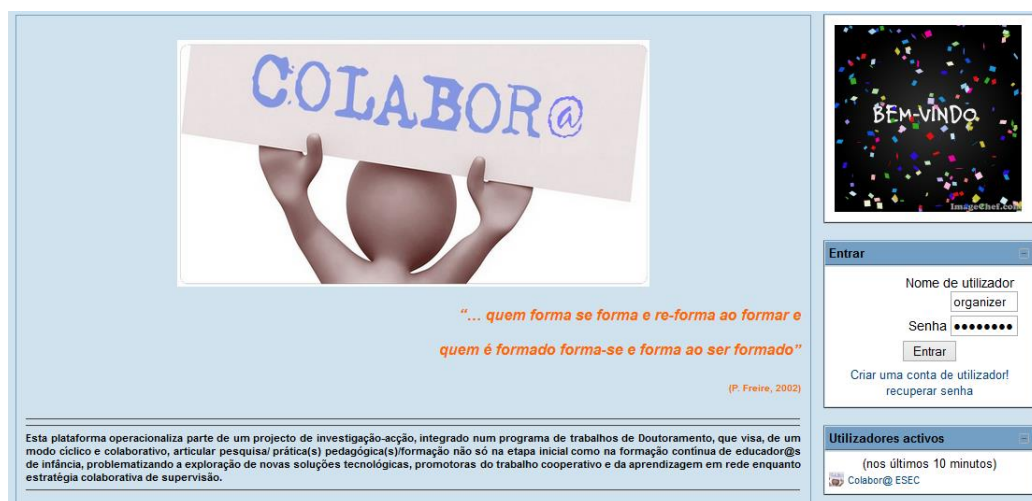


Figura 18: Recorte do écran de apresentação da plataforma do projeto Colabor@

⁶⁰ O conceito explorado por Susan Askew refere-se a fluxos recíprocos de influência, desenvolvidos em espirais de diálogo e informação, que desencadeiam aprendizagens bidireccionais: “Feedback and reflection become entwined, enabling the learner to review their learning in its context and related to previous experiences and understandings – a ‘meta’ view which can lead to meta-learning. (...) All parties to such dialogues have an expectation of learning.” (2000, p.13)

4.4 – DECISÕES TÉCNICO-INSTRUMENTAIS: UM COMPÓSITO DE “ENGENHOS” INFORMATIVOS NA RECOLHA E TRATAMENTO DOS DADOS

(...) purity of approach is only one option. Inquiry strategies, measurements approaches, and analysis procedures can be mixed and matched in the search for relevant and useful information. (Patton, 2002, p.251)

Esta perspetiva transgride a visão hereditária, restritiva e inerte que tem sido mantida sobre a metodologia, oferecendo um olhar re-cri/ativo sobre a sua utilização, questionando os modos *standartizados* de produção do conhecimento social (Kincheloe, 2005). Todavia, é nela que nos revemos.

Sustentada que ficou até aqui a nossa “identidade” onto-epistémico-metodológica, apresentaremos de seguida, em consonância com a posição firmada, a nossa apropriação das técnicas investigativas investidas neste estudo.

Assumimos que as nossas opções resultaram num compósito de técnicas e dispositivos, diversos na sua natureza e finalidades, tradutores do nosso empenho em manter uma *postura aberta e imanente* perante o fluxo do projeto, como recomendou Patton: “The intellectual mandate to be open to what the world has to offer surely includes methodological openness. In practice, it is altogether possible (...) to combine approaches, and to do so creatively.” (2002, p. 252).

Para Kincheloe (2005) o investigador apresenta-se como um “negociador metodológico”, embrenhado num exigente, intenso e evolutivo processo cognitivo de diagnóstico contextual, mediação, (re)construção e (re)ajustamento das opções técnico-instrumentais necessárias ao processo de investigação.

Denzin e Lincoln, sintetizando contributos de outros especialistas, foram determinantes no reconhecimento desta nova “tipologia” de investigador, fixando-a pela designação de *bricoleur*, descrevendo-a como: “(...) the result of the *bricoleurs* method is an [emergent] construction (Weinstein & Weinstein, 1991, p.1) that changes and takes new forms as the *bricoleur* adds different tools, methods, and techniques of representation and interpretation to the puzzle.” (2005, p. 4).

Um sentido eclético e flexível conduz o investigador num processo sensível e ziguezagueante entre os intuítos e as contingências de si próprio, do projeto e dos seus

participantes, ensaiando um esforço respeitador da complexidade do *vivido e do interpretado*, na escolha das ferramentas empíricas que o suportarão.

Como apontaram Bogdan e Biklen (1994), à sua experiência e conhecimentos antecedentes é necessária a *intuição como coadjuvante*, de modo a manter uma conduta *responsiva e adaptável* (Merriam, 2009), que permita uma *adequação interna* e congruente (Kincheloe, 2005) dos “engenhos” disponíveis para a recolha de informações relevantes.

Aquela que parece ser uma abordagem *impura* (Schwandt, 2000), pouco racional e ortodoxa, exige, na verdade, flexibilidade cognitiva e humildade intelectual para considerar influências múltiplas e mútuas, superando antagonismos, e equilibrando na linha da complementariedade as polaridades do continuum lógico indutivo/dedutivo, ou como advoga Patton: “Yet, in practice, human reasoning is sufficiently complex and flexible that it is possible to research predetermined questions and test hypotheses about certain aspects of a program while being quite open and naturalistic in pursuing other aspects of a program.” (2002, p.253). O que preside às decisões são as questões de investigação e a busca das respostas mais fecundas aos problemas levantados.

Alguns céticos e críticos desta visão *compósita* opõem-se ao que Norman Denzin recentemente designou de “superficial methodological bilingualism” (2012, p. 82); censuram-na pelo seu risco de desconexão e incoerência, por crerem na sua vulnerabilidade epistemológica ou pela sua tentação utilitarista, procurando restringir o seu relevo a uma triangulação sofisticada.

E na verdade, segundo Greene, Caracelli e Graham (1989) a triangulação é um dos propósitos destas abordagens combinatórias, mas nem tão pouco é o seu fim mais recomendável, pelo menos na usual lógica verificativa, pois conforme adiantam os autores, a procura de convergência e validade depende da “afinação” das estratégias para aferir um mesmo fenómeno, caso contrário, a validação plurimetodológica poderá manter a ambiguidade: “Methods that are biased in the same direction or that ask/answer different questions can undermine the triangulation logic and result in spurious inferences.” (1989, p. 266)

Para estes autores, a triangulação, e em especial a de cariz intermétodos, pode ir mais longe do que a fiabilização de resultados, oferecendo pontos de vista mais críticos e holísticos na formulação das conclusões. Sustentam mesmo que este cruzamento de métodos fará tanto mais sentido quanto servir propósitos de *complementaridade, desenvolvimento, iniciação ou expansão*. A interdependência dos métodos e técnicas é entendida como um desafio à emergência de ângulos e facetas múltiplas, numa

poliédrica compreensão do fenómeno estudado (Richardson, 2000; Saukko, 2003 cit. por Denzin, 2010, p.423). Laura Ellingson (2009) sugere mesmo que a metamorfose do conceito de triangulação seja marcada com outra nomenclatura e metáfora, a da “cristalização”, para que se irradie um entendimento complexo e integrativo da realidade e da metodologia na investigação, “a methodological path that I could follow that would enable me to construct and articulate multiple lived truths, rather than force me to choose among them.” (p. xi)

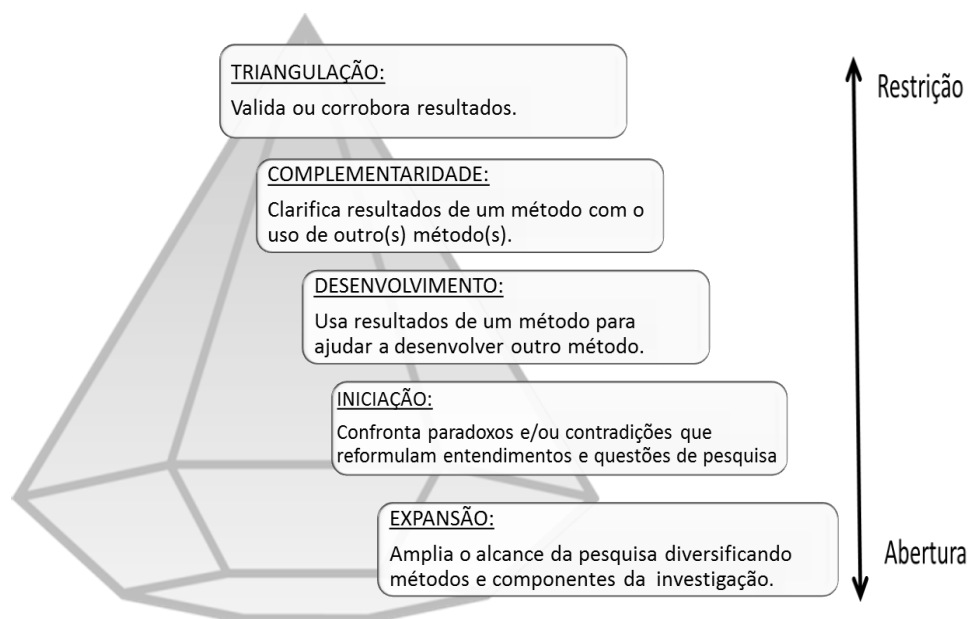


Figura 19: Propósitos dos designs mistos de investigação e correspondente flexibilidade metodológica (adaptado de Greene, Caracelli & Graham, 1989, p. 270)⁶¹

No nosso estudo sentimo-nos interpelados também a esta *composição* metodológica, não por capricho de modernidade, até porque sendo um processo laborioso, moroso e exigente poderia tornar-se penoso; mas porque, tal como Creswell (2007) antecipava, esta é uma opção que serve pesquisas que incorporam tanto a necessidade de explorar como a de explicar.

Daremos seguidamente conta dos “engenhos” que nos permitiram dinamizar este trajeto relacional e processual, tanto na fase de colheita como de tratamento de dados. Ousámos redesignar os dispositivos de pesquisa com o termo “engenhos”, justamente

⁶¹ Na representação do esquema exposto, adaptámos já graficamente a atualização da perspetiva multifacetada do prisma ou cristal de Ellingson, em vez da imagem bidimensional e linear do convencional triângulo, pertencente à proposta visual original de Greene, Caracelli e Graham. Contudo, como ambas as perspetivas parecem coincidir julgamos não ter traído a intenção de nenhum dos autores.

para mais expressivamente destacar a apropriação dinâmica e inventiva que deles procurámos fazer, bem como sugerir a dimensão tecnológica inerente a boa parte deles.

4.4.1 – Os “engenhos” da recolha de dados

Na modelização sistémica (LeMoigne, 1990) que adotámos no estudo, uma emergência endógena foi reclamando gradualmente os “engenhos” mais propícios não só à recolha fecunda de informações como ao próprio desencadear de mudanças e etapas no processo. Na representação que se segue, procuramos sintetizar não só a cadência do processo, bem como os dispositivos mais relevantes na dinamização e recolha de (in)formação ao longo do projeto. Há que ter em conta que na grande maioria, os engenhos de pesquisa assumiam a dupla função de catalisar dados ao mesmo tempo que promoviam a competencialização de todos os participantes, desde a *aprendiz de investigadora/ supervisora* e restante equipa de supervisão, até cada um dos futuros profissionais.

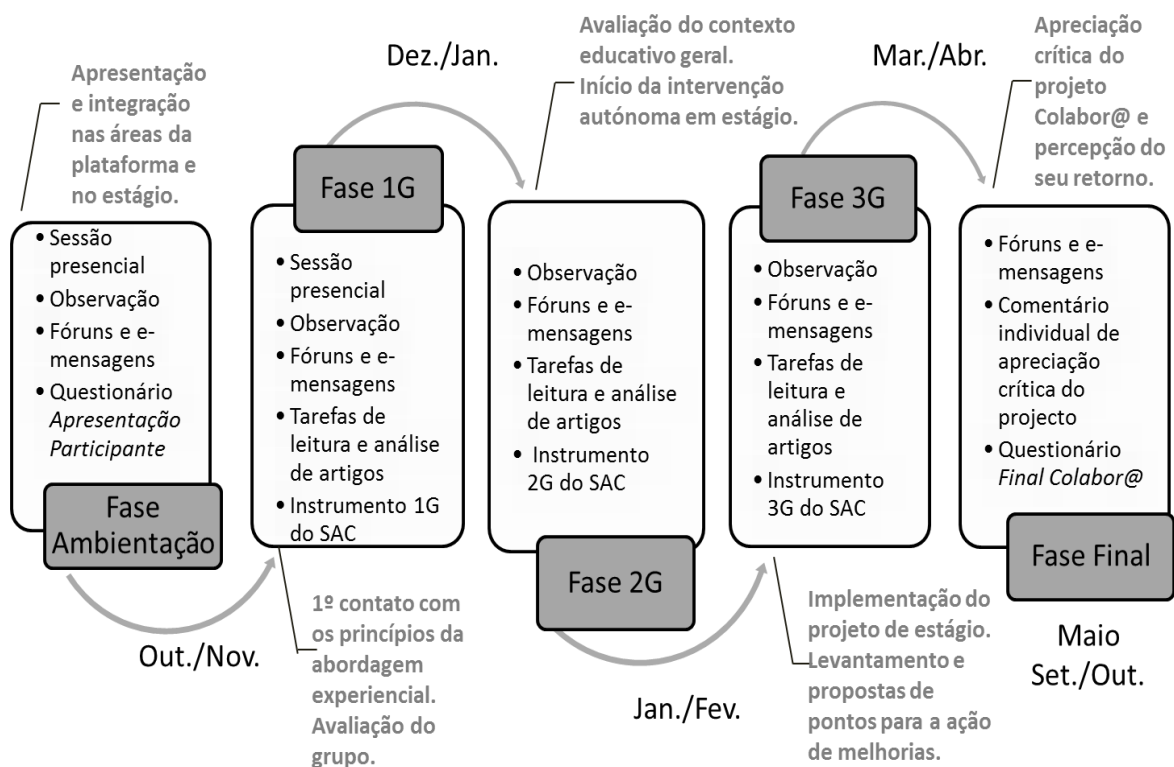


Figura 20: Roteiro da investigação Colabor@: principais etapas, enfoques e “engenhos” de pesquisa

Como se conclui pelo esquema, alguns destes engenhos foram praticamente permanentes e transversais ao longo do projeto, outros tiveram um caráter mais pontual, todavia não menos determinante. Ainda que nem todos tenham contribuído do mesmo modo na capitalização de dados para o estudo, contribuíram seguramente para o seu desenvolvimento.

A *observação* foi uma das técnicas empíricas ambivalentes e estruturais do projeto, simultaneamente representando um *meio* e uma *finalidade*. Como *finalidade* procurámos enquadrá-la, como recomenda Albano Estrela, como “um dos pilares da formação de professores”, que permitisse a cada estudante tornar-se mais consciente das suas circunstâncias de intervenção, e simultaneamente mais consciente de si próprio em situação (1994, p. 58). A promoção de competências empírico-analíticas nos futuros profissionais era um dos nossos objetivos, através da formação para a observação suportada em instrumentos, que foram também para nós geradores de dados e dos quais daremos conta mais à frente.

Enquanto *meio*, usámos a observação continuamente como estratégia privilegiada de perceção do pulsar do projeto. Não será exagerado afirmar que também ela foi profícua na medida em que foi sempre ajustável e híbrida entre as *nuances* de uma observação *intencional e espontânea, sistemática e assistemática, distanciada e participada, molar e molecular* (Estrela, 1994). Para complementar um processo que em si era já bastante detalhado, dada a capacidade “arquivística” das ferramentas usadas, recorremos pontualmente ao *registo de ocorrências* para documentar ocasiões imprevistas ou externas à plataforma. Contudo, foi através da plataforma *moodle* que captámos grande parte dos dados do estudo. Em momentos mais deliberados e seletivos, foi possível monitorizar os participantes e as etapas do processo, num constante *zoom* entre os detalhes e a visão de conjunto da comunidade (molar e molecular), mantendo uma observação direta e suportada em registos diversos: um deles, de natureza “automática” foi o *tracking da plataforma*, onde os dados de acessos e recursos visitados por todos os utilizadores são discriminados permitindo uma perceção *diária* sobre a frequência e uso da plataforma, como explica Poynter (2010, p.145):

The moderator should be using MIS (management information systems) reports to check: who is taking part and who is not; what posts and activities are taking place and on which threads; if any surveys or polls are being used, what the responses rate is, what the results are; whether the rate of engagement (e.g. logging in, reading, posting, task completion, etc) is staying at an acceptable level or is dropping.

Naturalmente, também a observação sistemática dos conteúdos das participações (embora preliminarmente informal) permitiu a regulação da interação ao longo do processo. Esta atenção orientada e organizadora foi muitas vezes intercalada com uma observação mais espontânea e natural, que visava tanto a manutenção do envolvimento do grupo como a resposta a situações inesperadas. Elucida-nos Poynter (2010, p.144):

After a task has been posted the moderator needs to monitor the board to see if the participants have any problem with it. Once the feedback on a task starts, the moderator needs to check that the discussion is going in a useful direction (useful in terms of the project's research objectives).

Necessariamente, como também Kendall recomenda, esta tem que ser uma *observação participante*: "I suggest that even when researchers ultimately seek to use other methods, participant observation can provide information important to the successful implementation of on-line research." (Jones, 1999, p. 57).

A observação participante implica a concomitância de papéis entre o inquiridor isento que elabora a sua visão sustentada do fenómeno que acompanha e o agente dinamizador que influencia e interfere no próprio fluxo da informação. Porém, novamente com Ray Poynter (2010), constatamos que este é um traço distintivo da moderação, praticamente incontornável nos métodos participativos *online*:

(...) the conversation amongst participants may be self-sustaining, and sometimes on topic. However, in many cases most of the interaction is between the moderator and the participants. For example, the moderator may post a question, and this might be followed by five responses, all of which address the moderator's post, rather than each other's posts. Whilst it is rewarding when real interaction happens, the researcher should accept that often it will not happen and that they will need to play a very active role in the discussions. (p.144)

Não obstante este papel propulsor e ativo do investigador, ele não é supressor nem restritivo da participação e do sentido de presença coletiva que se vai formando no ambiente virtual, em especial em ferramentas que assumem um carácter cumulativo das participações, fazendo confluír os contributos singulares, num mosaico encadeado de ideias partilhadas em torno de um determinado tópico. Esta é a característica dos *fóruns de discussão online*, formato que também privilegiámos para a recolha sistemática de dados.

Admitimos que desafiámos o risco, ao integrar um “engenho” de investigação pouco reconhecido entre as *ortodoxas* estratégias de colheita de dados, embora próximo das particularidades de algumas delas (Coutinho, 2013b). Sumariamente destacaríamos que os fóruns permitem a colocação de questões directas aos participantes de modo a auscultar e registar textualmente os seus pontos de vista intersubjectivos sobre o tópico em causa, aproximadamente como as entrevistas (Cfr. Cohen, Manion & Morrison: 2007) (relembremos o que evidenciámos a propósito da *netnografia*, e da capacidade híbrida da linguagem digital, próxima da conversação). Esse debate pode ocorrer num registo conjunto, semelhante ao dos “focus groups”, em que os participantes podem apresentar a sua perspetiva e ir acrescentando informações e detalhes às respostas prévias dos seus pares, não tendo necessariamente que convergir ou divergir sobre o assunto (Merriam, 2009).

Em nosso entender, a mais relevante das suas vantagens é a possibilidade de assincronia na sua utilização, o que permite maior comodidade para os participantes, podendo a gestão flexível do tempo ser mais respeitadora dos ritmos e disponibilidades de cada “respondente”, potenciando contributos mais desenvolvidos e refletidos.

Assumimos, portanto, que também este “engenho” encerrou em si tanto de *meio*, como de *finalidade*. Procurámos que a dimensão reflexiva na participação dos membros do grupo, pelo incentivo de competências crítico-reflexivas, se inscrevesse nos nossos propósitos do projeto, daí optarmos por um dispositivo que permitia um registo personalizado e introspetivo, boa parte das vezes orientado para a metacognição e apreciação crítica das situações, sem descurar a dimensão coletiva facilitadora da confrontação e reflexão partilhada/conjunta (Herrington & Oliver, 2002). Donald Schön designou pela metáfora de *hall of mirrors* este processo de auto e hétero análise formativa. Foi também a ideia de “sala de espelhos” que projetámos na opção pelos fóruns de discussão, fazendo-nos crer neles como um instrumento lícito para a investigação-ação.

Ainda no âmbito das mensagens e dispositivos eletrónicos, esclarecemos que disponibilizámos e usámos ocasionalmente outros recursos e ferramentas que a própria plataforma *moodle* oferece, entre eles o *email*, *mensagens internas*, o *chat*, *os glossários*, *os diários*, *os referendos*, *os testes hot potatoes (jogos)*, *os recursos*, e *os trabalhos* (para envio de documentos). Contudo, podemos antecipar que entre estes o *chat* teve baixíssima adesão no grupo, tendo sido experimentado fortuitamente para breves saudações entre pares que coincidiram presencialmente na plataforma; o dispositivo dos *diários* foi usado apenas por quatro participantes em comentários

isolados; *as mensagens internas e e-mails* foram os mais frequentes, servindo a sua utilização essencialmente para informações referentes a assistência técnica, conforme daremos conta mais detalhadamente no capítulo seguinte. Os restantes recursos, tal como já havíamos adiantado, subsidiaram fundamentalmente a dinamização e encadeamento das diversas propostas e atividades desenvolvidas ao longo do projeto, como esclareceremos adiante.

Em consequência de algumas destas propostas que fomos lançando resultaram produções dos intervenientes, que considerámos relevantes e geradoras de dados. De modo especial listam-se nesta categoria de *documentos* os instrumentos de suporte à observação usados no ciclo de observação geral do Sistema de Acompanhamento das Crianças, ou seja, a *Ficha 1G* (Avaliação de Bem-Estar Emocional e Implicação - Abordagem dirigida ao grupo em geral), *Ficha 2G* (Análise e Reflexão - abordagem dirigida ao contexto educativo em geral) e *Ficha 3G* (Definição de objetivos e iniciativas – abordagem dirigida ao contexto educativo em geral). Esclareça-se que optámos por editar um formato personalizado para o projeto Colabor@ destas fichas, reformulando apenas a sua apresentação gráfica, que procurava combinar a configuração do manual original belga SICS/ ZIKO, com a proposta do manual português SAC.

Além destes, também é de realçar o documento de *Apreciação Crítica Pessoal sobre o Projeto Colabor@*, um documento aberto embora estruturado, para registo de perceções globais e individuais sobre o decurso do projeto, concebido pela investigadora para recolher avaliações qualitativas dos participantes quanto ao seu desempenho e integração na plataforma.

Salientamos, por fim, mais dois dispositivos significativos na investigação que, todavia, se enquadraram no projeto em decorrência de distintas necessidades. Como já realçámos, na modelização sistémica de um estudo abrimos espaço a uma geração 'autopoiética' de expedientes que a própria investigação vai fazendo emergir e reclamando, obrigando a flexibilidade conceptual. Corroboramos com Patton (2002, p. 253):

The extent to which a qualitative approach is inductive or deductive varies along a continuum. As evaluation fieldwork begins, the evaluator may be open to what ever emerges from the data, a discovery or inductive approach. Then, as the inquiry reveals patterns and major dimensions of interest, the evaluator will begin to focus on verifying and elucidating what appears to be emerging – a more deductively oriented approach to data collection and analysis.

Efectivamente, numa fase inicial do projeto, ainda em ambientação e integração na plataforma, sentimos necessidade de complementar a identificação e caracterização dos perfis individuais feita por cada um num *fórum*, com uma representação de conjunto da comunidade, que sistematizasse alguns dados biográficos e revelasse tendências e apetências predominantes no grupo relativamente ao seu interesse e utilização de tecnologias de informação e comunicação. Para melhor organizar a informação pretendida preparámos e disponibilizámos *online*, na plataforma, o *Questionário de Identificação de Participante Colabor@* (anexo II), apresentando aos destinatários a sua finalidade e salvaguardas de ordem ética, como se pode verificar pelo recorte do cabeçalho do questionário a seguir apresentado.

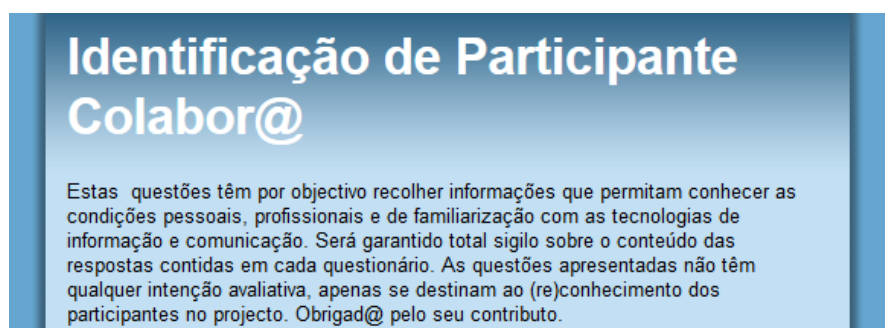


Figura 21: Recorte do écran de apresentação do *Questionário de Identificação de Participante Colabor@*

Na construção do questionário optámos por uma estrutura em dois blocos de informação: um primeiro centrado em dados biográficos como idade, habilitação académica e tempo de serviço; um outro, resultante da adaptação do “Network Instruction and Computer Experience Survey” de Joe M. Wilson e Nancy P. Knox, incidiu na experiência de utilização de tecnologias de informação e comunicação, a fim de deduzir perceções de competência no uso destas ferramentas, e deste modo ajudar-nos a despistar constrangimentos e adequar-nos à fluência dos participantes na interação com estes recursos. As respostas solicitadas eram do tipo de escolha múltipla, sendo possível mais do que uma escolha em cada resposta.

A lógica implicada neste primeiro instrumento tinha orientação diagnóstica, mas num outro momento da investigação, próximo do final, considerámos oportuno usar a mesma técnica de inquérito por questionário, agora com um sentido sumativo-formativo (mais uma vez ambivalente entre o *meio* e a *finalidade*). À medida que os dados foram revelando indícios, considerámos oportuno confrontá-los com a literatura e devolver

alguns desses indicadores aos participantes numa estrutura que lhes permitisse também a sua meta-análise sobre o retorno que sentiam ter recebido do projeto.

Igualmente nos pareceu pertinente co-avaliarmos as oportunidades e entraves da plataforma enquanto suporte supervisoivo. Esta era uma visão complementar, com um sentido coletivo propício à constatação de tendências e disposições, que decidimos integrar no confronto com alguns dos outros dados, mais descritivos, que fomos granjeando ao longo do processo, pois poderia resultar daqui, tal como esclareceu Flick (2009), uma convergência e, portanto, uma confirmação mútua de informações, uma diversificação e ampliação de aspetos a considerar, ou mesmo uma discordância problematizadora dos dados.

O questionário final *Competências em Educação de Infância/Projeto Colabor@* (anexo III) foi, portanto, um instrumento não estandardizado, construído pela investigadora em torno dos eixos do estudo: formação/supervisão; competências/competencialização em Educação de Infância; tecnologias [participativas] digitais.

Apresentando na página de rosto os objetivos, compromissos éticos e agradecimento aos respondentes, organizámos a recolha numa estrutura tripartida, tendo inquirido na primeira parte dados biográficos preliminares.

Na segunda parte do questionário apresentámos o que designámos por *Inventário de Competências Profissionais em Educação de Infância*. Não quisemos com isto apresentar uma “taxonomia” funcionalista, discriminatória e inspetiva. Atrever-nos-emos a afirmar que antes pensámos numa “práxisnomia”, que pudesse ser suporte de uma reflexão introspetiva, diferenciadora e pragmática, que ajudasse cada estudante a reconhecer, consciencializar e explicitar as competências de que julgava ter-se apropriado, com o contributo do SAC como mediador de compreensão e concretização da intervenção educativa. Para responder a este requisito, o instrumento teria que ser muito circunstanciado na experiência do grupo, e como tal um dos principais referentes para a sua construção foram os próprios dados emergentes das apreciações dos participantes ao longo do processo formativo (Saldaña, 2009). Estas informações foram cruzadas também com diversos referentes teóricos, de entre os quais destacamos Laevers e Portugal (2010); bem como com referentes normativos nacionais como as OCEPE (1997) e o Decreto de Lei n.º 241/2001 (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância) que nos permitiram a elaboração dos enunciados dos indicadores de competências profissionais. Em Rogoff (1995) e Kolb (cit. por Pimentel, 2007) encontrámos a inspiração para diferenciar a índole das aprendizagens

desenvolvidas distinguindo em três facetas o processo (compreensão, concretização e apropriação). Pelo contributo de Pollard e Tann (1988, cit. por Garcia 1992), foi-nos possível encontrar uma categorização, que não pretendendo ser restritiva, permitia a clarificação e distinção da natureza multidimensional das competências e a diversidade do seu alcance no processo educativo (cfr. empíricas/analíticas, avaliativas, estratégicas/práticas, comunicativas).

Depreenda-se por esta descrição que imperativos de autenticidade, rigor e usabilidade foram constantes nesta construção. Como tal levámos o inventário produzido a apreciação especializada, privilegiando o contributo assertivo e abalizado da nossa orientadora, que nos recomendou que os 40 iténs originalmente apresentados fossem significativamente condensados, procurando que pela 'rearrumação' e supressão de alguns minuciosos detalhes não houvesse perdas de conteúdo mas ganhos de usabilidade. Daí resultou a listagem final de 20 indicadores, valorados pelos respondentes através de uma escala de likert, variável de 1 (muito baixo) até 5 (muito alto), que expressasse a perceção pessoal de auto-eficácia e domínio de competências profissionais.

Por último, a terceira parte do questionário, focava os contornos tecnológicos do projeto. Um primeiro grupo de questões (em escala de likert) indagava sobre vantagens ou benefícios percebidos pelos participantes na utilização da plataforma como recurso formativo/ supervisivo. Um outro, com respostas de escolha múltipla, procurava detetar os constrangimentos à participação. Um terceiro colocava para apreciação o estilo de moderação na plataforma (em escala de likert). Tivemos em conta para esta terceira parte, subsídios de Gilly Salmon (2003), Harasim (2000), Lave e Wenger (1991) que cruzámos com as nossas próprias necessidades avaliativas. O questionário encerrava com duas questões de justificação (Porquê?), uma retrospectiva e outra prospetiva ("Considera que a plataforma Colabor@ foi um bom apoio ao estágio?"; "Voltaria a participar em formações nesta modalidade?").

Antes da disseminação, ensaiámos o preenchimento do questionário com duas colegas que acompanharam o projeto assiduamente, tendo-nos emitido feedback sobre a clareza e usabilidade do instrumento, não deixando de comentar a abrangência e como tal a (razoável) extensão e complexidade do instrumento, facilitada pelo seu preenchimento gradual e faseado. O questionário foi disponibilizado *online* pela plataforma, e já numa fase verdadeiramente retrospectiva do processo, uma vez que já todas as dinâmicas da plataforma tinham cessado, e tinha já ocorrido a interrupção letiva de Verão, que permitiu um período de distanciamento também desejado pela

investigadora, pois diz-nos Denzin (cit. por Cohen, Manion & Morisson, 2007, p. 142) que também o *tempo* pode ser uma variável na triangulação.

4.4.2 – Os “engenhos” do tratamento de dados

Julgamos ter conseguido explicitar até aqui a transversalidade das tecnologias digitais no nosso projeto. Esta permanência manteve-se igualmente na(s) etapa(s) de tratamento de dados, razão pela qual mantemos a designação de “engenhos”.

Na verdade, alguns dos engenhos usados para a recolha, têm intrínsecas potencialidades para um tratamento dos dados, ainda que elementar. É o caso do dispositivo *GoogleDocs*, a que recorremos para construir os formulários de respostas dos questionários, para a sua disponibilização *online* e armazenamento. Este dispositivo permite ainda um tratamento simplificado de dados, com base num software de folha de cálculo, onde é possível organizar alguns procedimentos estatísticos descritivos básicos. Desenvolvemos este tratamento mais sustentadamente no programa *Excel*, onde foi possível melhor estruturar os dados numéricos e a sua representação gráfica.

Outro suporte digital por nós usado, para efeitos de tratamento de dados, desta feita de natureza qualitativa foi o *WebQDA*. A investigadora frequentou uma formação específica sobre o referido programa, com vista à sua utilização adequada neste trabalho.

A escolha reverteu sobre este por ser um software de análise de dados não numéricos e não estruturados, num ambiente colaborativo e distribuído (www.webqda.com), que permite aceder ao banco de dados a partir da web, e não apenas nos computadores em que a aplicação de análise esteja instalada. Realçando esta característica distintiva e inovadora, a sua operacionalização é em tudo semelhante a outras congéneres, como explicam os seus autores: “Como se passa com outras aplicações semelhantes, com o WebQDA o investigador poderá editar, visualizar, interligar e organizar documentos. Poderá criar categorias, codificar, controlar, filtrar, fazer buscas e questionar os dados com o objectivo de responder às suas questões de investigação.” (Souza, Costa & Moreira, 2011, p. 51)

Os mesmos autores salvaguardam e advertem que o programa em si não condiciona os tipos de dados nem o design da investigação, não interferindo igualmente no controlo que o investigador tem sobre a seleção do *corpus* documental e sua análise. Também Bardin (2001, p.174) recomenda que não se tome o “computador por um

mágico”, considerando que “obter-se-à à saída o que se coloca à entrada, tanto o mau como o bom, o inútil como o útil”. Poynter (2010, p.145) alinha na mesma advertência, notando que a intervenção do investigador/analista é substancial, uma vez que apesar de facilitada, a análise de textos e a produção de *insights* credíveis não é automática: “At the moment, good software can make an analyst more efficient, but it can’t replace the analyst.”

Com efeito, e apesar do suporte tecnológico, também nós nos mobilizámos para segundo os quadros teóricos de referência (Amado, 2000; Bardin, 2011; Coutinho, 2013; Miles, Huberman & Saldaña, 2014) “procura[r] ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o conteúdo manifesto dos mais diversos tipos de comunicações” (Amado, 2000, p.53).

Para Coutinho (2013, p. 216) esta é “uma tarefa tão crucial quanto ‘problemática’”, por um lado dada a diversificada natureza dos indícios, e por outro porque não sendo delimitada no tempo e no processamento, se torna interativa e influente no desenrolar dos projetos. Também João Amado reconhece “quanto é crítico o processo interpretativo”, mas ressalva que “sem a inferência a investigação ficaria a meio caminho” (2000, p. 54).

Os primeiros passos do processo foram complementares e concomitantes revelando-se difícil destrinchá-los. Incidiram na *triagem*, “edição” e *condensação* do material analítico (Miles, Huberman & Saldaña, 2014) tendo em vista a sua seleção criteriosa, pertinente e idónea; e na sua *leitura flutuante*, resultando numa pré-análise, ou o que Bardin definiria como um “período de intuições” (2011, p. 121). Trata-se do momento de *escolha e estruturação de documentos*, com vista à preparação do *corpus* documental, feito através de uma digressão *heurística* pelos materiais, de modo a captar e intuir exploratoriamente ideias predominantes e aspetos orientadores do aprofundamento da análise.

Um maior nível de sistematização alcançou-se na etapa subsequente, quando prosseguimos a busca estruturada de unidades de sentido, procurando em *recortes do texto* indicadores temáticos e padrões informativos que nos permitissem descrever e compreender os fenómenos em pesquisa (Bardin, 2011; Coutinho, 2013b). Como explica Amado parafraseando Pais (1993, cit. in 2000, p. 56), torna-se central na análise de conteúdo, “o esquartejamento de uma unidade de sentido que dá lugar, subrepticiamente, a outros sentidos (interpretativos).”

Não obstante a *sensibilidade teórica* que fomos formando em virtude do desenvolvimento do nosso quadro de referência, procurámos que ela não fosse

preponderantemente modeladora da *codificação e categorização*, de modo a permitir a vivacidade e autenticidade das *vozes* dos participantes, que decidimos desde início privilegiar no processo. Em concordância com Yin (2005, p. 154-5) empenhámo-nos em incluir na análise *todas as evidências relevantes*, sem preterir *as interpretações concorrentes ou alternativas*, procurando *abranger os aspetos mais significativos do caso*, balizando-os no *conhecimento especializado precedente*.

Deste modo, tanto a codificação como a categorização dos conteúdos analisados tomaram uma forma “dendrítica”, ramificando-se quer devido à pluralidade de *vozes* analisadas, quer devido à contiguidade e articulação existente entre os eixos do nosso estudo. Tal, por vezes, dificultou a *regra de exclusividade* sugerida na literatura, e que nos regeu no processamento, a par das demais também preconizadas, como as regras da *exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência* (Bardin, 2011).

Este caráter “sináptico” das interpretações foi uma opção deliberada, que tentou não perder de vista a relação orgânica entre ação e construção de conhecimento por nós desejada neste projeto de investigação-ação, tornando-se inevitável uma dimensão de análise e apresentação mais descritiva, situacional, narrativa das condições e desenvolvimentos do projeto, complementada com uma outra mais propositiva e “especulativa” da densidade e amplitude da *rede* de significados experienciais formativos que julgamos ter conseguido alcançar pela fala dos participantes.

Para que seja possível visualizar esquematicamente a nossa jornada concetual em torno dos dados, optámos por uma representação em *teia* ou *rede*, como sugerem em alternativa às matrizes Miles, Huberman e Saldaña (2014, pp. 109-11), de modo a evidenciar o *enredo* resultante da nossa análise, pois segundo os autores “Networks lend themselves well to a case-oriented approach that re-creates the ‘plot’ of events overtime, as well as showing complex interrelationships between variables.”. Esta representação não esgota todo o volume de dados trabalhados, nem tão pouco as inferências, categorização e codificação.

Seguidamente, procuraremos fazer a apresentação e discussão dos resultados envolta num “bom senso sistemático”, que recomenda Yin (2005, p. 156). Suportando-nos nos códigos e categorias apuradas, recorreremos a excertos originais do *corpus* documental desejando que isso se revele iluminador, procurando motivar os leitores a acompanharem o nosso itinerário investigativo por entre os **contornos, transtornos e retornos** do projeto Colabor@.

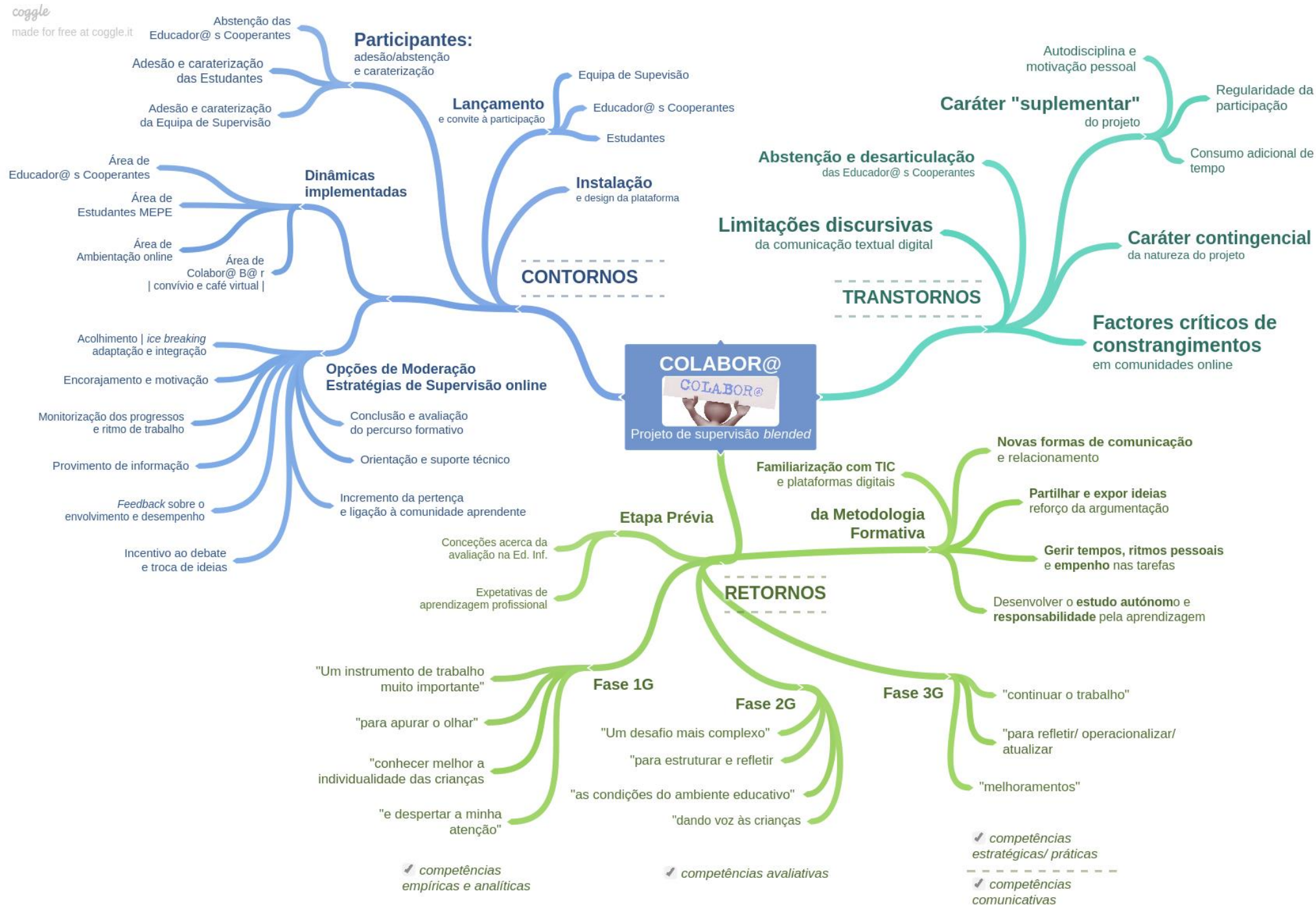


Figura 22: *Teia* conceitual do tratamento de dados do projeto de investigação Colabor@

CAPÍTULO 5

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS:

CONTORNOS

TRANSTORNOS

RETORNOS

... DO PROJETO COLABOR@

5 - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS:

Este capítulo será composto por três secções fundamentais, preenchidas por tópicos diversos correspondentes aos veios emergentes do estudo, que julgamos apresentarem de um modo integrado o projeto encetado.

Pese embora desejemos o seu entendimento narrativo, interligado e consistente, não seguiremos na apresentação dos resultados um critério cronológico restrito, propondo antes uma visão *fasciculada* ou de “mosaico” (Clark & Moss, 2011) em que os diversos blocos de informação vão contribuindo para um sentido mais alargado e coeso do conjunto. Apresentaremos, por isso, os resultados dos diferentes instrumentos de modo entrecruzado e articulado, usando códigos para os distinguir, salientando os recortes mais expressivos e autênticos, com privilégio sempre que possível da *voz* singular e original das participantes, destacando as suas próprias expressões transcritas e assinaladas por “...”. Manteremos o sigilo sobre a identidade das participantes, recorrendo a combinações alfanuméricas para as designar e diferenciar.

Assim, primeiramente na apresentação do(s) contorno(s) do projeto Colabor@ reuniremos os dados que explicitarão a conceção e o desenho pedagógico da plataforma supervisiva, os seus grupos-alvo e as dinâmicas implementadas. Na parte que foca o(s) transtorno(s) do projeto clarificaremos alguns dos constrangimentos e limitações percebidos no seu decurso. Finalmente, no enfoque sobre o(s) retorno(s) do projeto esforçar-nos-emos por destacar, a partir dos testemunhos processuais dos participantes, os principais ganhos e mais-valias compreendidos como restituição do envolvimento no projeto.

5.1 – CONTORNOS DO PROJETO COLABOR@

O conhecimento, localizado, histórico e diverso, é válido no contexto que lhe confere significado. (Máximo-Esteves, 2008, p. 116)

É forçoso neste estudo apresentar os “contornos” que o configuraram e marcaram indelévelmente, ou seja o “contexto que lhe confere significado”, pelas suas circunstâncias, “arquitetura” e disposições. Primeiramente, porque sabemos que a singularidade de um estudo de caso decorre de uma ténue fronteira entre o próprio fenómeno estudado e o seu contexto (Yin, 2005).

Depois, porque o contexto criado como resposta aos desafios do projeto, mais concretamente a plataforma on-line supervisiva e respetivas dinâmicas, são em si mesmo um *resultado* que importa destacar. Diríamos que o “ecossistema formativo” (Siemens, 2008) construído e personalizado para efeitos do estudo é em si também um *output* desta investigação, que procuraremos documentar.

Para que não se perca de vista o carácter sequencial, gradativo e encadeado do processo, começaremos pela etapa de concetualização, determinante nas decisões estruturais e funcionais, caracterizando posteriormente estratégias de divulgação e lançamento, os participantes, dinâmicas implementadas e opções de moderação.

5.1.1 – Instalação e design da plataforma

Pretendia-se que esta plataforma pudesse inaugurar(-se) a nova etapa formativa trazida pelo processo de Bolonha, a abertura do ciclo de mestrados profissionalizantes de educadores de infância, no ano letivo de 2010-11.

O seu período preparatório coincidiu então entre os meses de Agosto e Outubro de 2010, momento em que intensificámos o planeamento, estruturação e ensaio dos recursos tecnológicos necessários.

Esta foi na verdade, uma etapa exigente de desacomodação e aprendizagem, pesquisa e reflexão, uma vez que a investigadora possuía à altura bastante familiaridade na ótica de utilizadora, predisposição e interesse, mas poucas competências técnicas efetivas na instalação e administração destes sistemas tecnológicos de gestão da aprendizagem.

Deste modo, foi indispensável convocar apoio técnico especializado de um profissional de informática, e paralelamente desenvolver uma exaustiva pesquisa. Esta pesquisa teve como finalidades não só suprir lacunas de informação técnica e operativa sobre as ferramentas digitais, como também tomar contato com outros projetos análogos, de modo a conhecer as suas finalidades e dinâmicas, aprendendo com as suas boas práticas e apurando por diferenciação os contornos que construiriam a *identidade* do projeto que idealizávamos.

Da prospeção concluímos que as comunidades portuguesas online vocacionadas para suporte à formação em educação de infância eram ainda diminutas, destacando-se os esforços pioneiros dos projetos “Netinfância” associado à ESE de Viseu – Pólo de Lamego, o projeto “Cruz@r” desenvolvido na ESE do Porto, e a “@rcacomum” que partiu da Universidade do Minho para o mundo ibero-americano. Em contrapartida, com maior preponderância encontrámos diversas iniciativas individuais de partilha de recursos, informações ou documentação de práticas pedagógicas sobretudo em páginas ou blogs pessoais, e muito esporadicamente em fóruns, tornando-se, porém, notória, em muitos, a sua propensão para repositório e a sua estagnação por falta de atualizações e interatividade.

Esta última era sem dúvida uma dimensão que valorizávamos de sobremaneira, razão pela qual procurávamos dispositivos tecnológicos multifuncionais, ágeis e intuitivos que facilitassem a participação dos membros que se associassem ao projeto, independentemente da sua aptidão para as TIC. Verdadeiramente não queríamos utilizadores apenas “consumidores”, mas sobretudo “produtores” de conteúdos, partilhas, reflexões, etc. Por este motivo, a escolha do interface e das ferramentas de comunicação exigia-se criteriosa, para poderem ser apropriadas pelos membros da comunidade como dispositivos de auto-formação (por um lado), participada (por outro), garantindo-nos igualmente uma administração ágil e versátil.

Dos diversos dispositivos que averiguámos, destacou-se a plataforma *Moodle* (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), como aquela que melhor serviria as nossas prioridades. O facto de ser um *software open source*, e da sua distribuição ser livre e gratuita tornou-se claramente favorável. Além disso, o Moodle destina-se à criação de sistemas de gestão de aprendizagem (Learning Management Systems - LMS) que permitem a criação e suporte de comunidades de aprendizagem colaborativa, sendo também ele construído e atualizado colaborativamente pela comunidade virtual (mundial) dos seus programadores e utilizadores. Esta particularidade também parecia garantir à partida mais sucesso perante as necessidades

de assistência técnica, visto que esta não se tornaria dependente de um *helpdesk*⁶² empresarial, mas sim de comunidades de entreadajuda.

Acrescente-se ainda que o Moodle, porque partilha de uma perspetiva socioconstrutivista de aprendizagem, disponibiliza além de recursos estáticos para aquisição de informação (páginas de texto, apontadores para ficheiros ou páginas web, conteúdos de pastas, etc), diversos recursos versáteis e dinâmicos que favorecem a interação entre participantes, tanto em ferramentas síncronas (chat, mensagens...), como assíncronas de diferentes formatos (fóruns, sondagens, wikis, glossários, tarefas...). Estes entre outros têm sido os motivos pelos quais esta plataforma se tem difundido aceleradamente junto das instituições educativas/ formativas, e inclusivamente, em Portugal tem sido a mais recomendada pelo Ministério de Educação, para implementar nas escolas nacionais. Naturalmente, também este encorajamento nos abriu a expectativa de que o dispositivo tivesse já alguma popularidade e familiaridade junto dos nossos grupos alvo e que isso pudesse ser facilitador.

Representamos esta fase de triagem e selecção do software da plataforma, que na verdade teve um impacto estrutural no projeto, com um recorte de um registo de ocorrência, feito pela investigadora, na etapa de prospeção inicial:

Cá fui continuando as minhas procuras e, realmente, cada vez há menos espaço para dúvidas. (...) O moodle será o suporte mais fiável para desenvolver o projeto – com elasticidade mais que suficiente ao nível dos recursos e estabilidade muito confiável ao nível da operacionalização.

É tempo, por isso, de passar à etapa seguinte...

(Registo de ocorrência, investigadora: 01/09/2010)

A etapa seguinte representou adentrarmo-nos na administração e personalização do ambiente moodle para o nosso projeto especificamente. Numa primeira fase representou explorarmos e ensaiarmos as diferentes funcionalidades e papéis a desempenhar na plataforma. Consequentemente começaram a colocar-se as primeiras decisões quanto à estrutura e campos de trabalho/convívio/privacidade dos nossos grupos/membros.

As questões técnicas e as questões estruturais começavam a confluir para a definição de uma *identidade* do projeto. Clarificámos rapidamente, que seria preferível alojá-lo num domínio exclusivo, com um endereço próprio, preterindo a opção de o alojar em qualquer uma das páginas institucionais anfitriãs do projeto (tanto na da UA como na da ESE), alcançando assim maior autonomia na administração, um acesso mais linear

⁶² Termo recorrente no campo lexical de TIC para traduzir o serviço de apoio a utilizadores na resolução de problemas técnicos.

e facilitado para os participantes, bem como um maior reforço identitário, dado que um endereço específico traduzia um território singular no ciberespaço, e isso ajudaria a consubstanciar o projeto enquanto espaço de encontro perpendicular ao estágio (na intersecção dos jardins de infância cooperantes, da ESE ou da secretária de cada qual).

Impunha-se, portanto, a necessidade de nomear esse “entrelugar”. Equacionámos inúmeras possibilidades, porém a denominação predilecta e definitiva foi “**Colabor@**”, ficando autorizado no dia 1 de Outubro de 2010, o registo do domínio **www.colabora.com.pt**. A escolha desta designação pretendia explicitar a nossa intenção de trabalhar em conjunto (*co-laborare* na etimologia latina) para edificar um projeto com-participado, resultante de uma sinergia formativa, que encontraria no ambiente virtual (simbolizado no carácter “@” do final da palavra), terreno propício para comunicação, articulação, entreajuda, debate, partilha e reflexão de experiências e (in)formação inerentes à prática pedagógica dos estágios. **Colabor@** traduzia para nós um imperativo e o incentivo à participação. Procurámos também, associar-lhe uma representação gráfica peremptória neste incentivo/imperativo, usando como “logotipo” uma mascote (em jeito de claque) erguendo um cartaz com a inscrição da “palavra de ordem”: Colabor@. Este passou a ser o “rosto” da plataforma uma vez que optámos por colocá-lo na página de abertura, acentuando o repto e o intuito da plataforma com uma reflexão de Paulo Freire, bem como com um parágrafo de enquadramento do projeto. Apresentamos seguidamente o aspeto parcial da página de abertura, à altura do arranque do projeto.

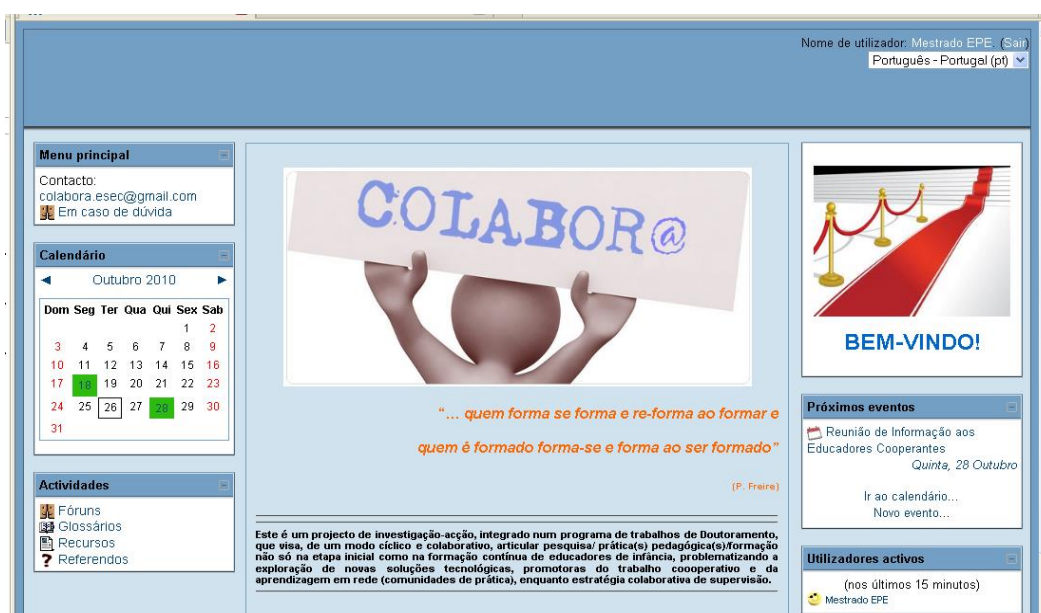


Figura 23: Apresentação do topo de página de abertura da plataforma **www.colabora.com.pt**

Um outro recorte de um registo reflexivo da investigadora, à época da instalação da plataforma pode ser expressivo para ilustrar as preocupações e compromissos desta etapa:

Algumas vitórias que tenho conseguido: já selecionei uma aparência 'bonitinha', já introduzi uma imagem de abertura, já batizei a comunidade ("COLABOR@"), e vou 'brincando' a mexer nas disciplinas, a ocultar e a mostrar blocos e a ver a apresentação da 'coisa' como aluna e como administradora.

De um modo geral vou-me entendendo. Já percebi muitas funções, oriento-me nos recursos, já sei distinguir as diferentes modalidades de organização (semanal, por recursos, por módulos – que me parece a mais útil para mim). E lá vou tentando dar corpo ao projeto. Neste momento a maior dificuldade é mesmo o "esqueleto". Tenho que discernir muito bem a estrutura que é precisa pois só daí para a frente é que posso 'recheiar' com os recursos, isto é, falta-me perceber como vou organizar as 'disciplinas' e gerir os 'acessos' – quem faz o quê, onde e como? Mas este já não é só problema do moodle, é uma questão de organização 'mental', e na verdade esta é a chave. Enfim, é demorado mas vou andando! A administração é, de facto, o mais difícil. Há que trabalhar...!

(Registo de ocorrências, investigadora: 15/09/2010)

O processo de escolhas e organização 'mental' que refere o excerto não se restringe apenas à criação de um *layout* estético, discreto e funcional, mas, traduz a etapa de concetualização e administração dos espaços públicos e privados da plataforma, a atribuição de papéis e seleção de tarefas e recursos a oferecer, de modo a garantir trabalho, privacidade e convívio estimulante e ajustado às necessidades de tod@s @s membro@s, mesmo sem conseguir delimitar previamente quem seriam.

Tomando isso em linha de conta, e com o pressuposto de flexibilidade que o software garantia, definimos 5 áreas iniciais, que permitiriam secções conjuntas e secções diferenciadas, umas mais propícias a "presença social", outras mais de "presença cognitiva", ou mesmo "presença de ensino" como propõe Garrison no seu modelo de "inquiry community online" (2007).

As referidas áreas correspondiam a um primeiro módulo conjunto designado de "Ambientação on-line" para todos os utilizadores inscritos; seguido de um bloco designado "Comunidade" com três campos distintos e delimitados: "Educador@s Cooperantes"; "Estudantes de Mestrado de Formação de Professores de EPE" e "Equipa de Supervisão"; completado por um outro módulo transversal a todos os utilizadores inscritos designado de "B@r – convívio e c@fé virtual". Pela imagem que a seguir apresentamos é possível reconhecer a apresentação dos *links* para estas áreas, cuja imediata acessibilidade foi nossa preocupação ao colocá-las patentes na página inicial (fundo de página):



Figura 24: Apresentação do fundo de página de abertura da plataforma Colabor@ e respetivas áreas de acesso.

Mais à frente procuraremos detalhar as secções incluídas em cada uma das áreas da *Comunid@de*, com vista a evidenciar a *estrutura interna* proposta e dinamizada ao longo do projeto.

Porém, ainda a propósito das imagens supra apresentadas e coincidindo com as opções e operações de instalação, salientamos a área das “*Utilidades*”, onde procurámos incluir atalhos para recursos interessantes e pertinentes a todos os visitantes (internos ou externos) da área de educação de infância, constituindo uma *Bibliotec@ Digit@l* na qual reunimos documentos de referência para a Educação de Infância, como legislação relevante e algumas publicações ministeriais; incluímos uma hiperligação para o endereço de publicação das Metas de Aprendizagem da Educação Pré-Escolar, cuja publicação marcava as agendas de discussão curricular. Por fim, destacaríamos o compromisso ético e técnico que desde logo assumimos, em tornar a plataforma acessível e exequível aos membros que aderissem, primeiramente através da elaboração e disponibilização de um *Tutorial* personalizado, com instruções de utilização da plataforma Colabor@, assim como algumas orientações sobre condutas desejáveis nas interações a desenvolver nas diversas ferramentas (anexo I).

Além disso, criámos “canais de *helpdesk*”, tanto na modalidade de fórum sempre disponível no topo de página (Fórum: “Em caso de dúvida”) para esclarecimentos e pedidos de suporte, como pela criação de um e-mail de contato (colabora.esec@gmail.com) para comunicações gerais e mais individualizadas.

Esclareça-se que o fórum de ajuda nunca chegou a receber nenhum registo, já sobre o Tutorial, pudemos concluir, pela análise do *tracking* da plataforma, que este

suporte foi consultado por diversos utilizadores, em especial nas fases de lançamento e ambientação: por exemplo, nos meses de Outubro e Novembro de 2010 acederam ao documento 13 estudantes, 2 educadoras e 4 elementos da equipa de supervisão, havendo posteriormente consultas pontuais de outros elementos. Foi, contudo, o e-mail o dispositivo mais usado para pedidos de ajuda e esclarecimentos, frequentemente pelo esquecimento de senhas de acesso.

Este empenho na facilitação e “competencialização” para o uso da plataforma aconteceu desde a primeira hora, reforçando-se nos momentos de lançamento, divulgação e convite à participação, que seguidamente detalharemos.

5.1.2 - Lançamento, divulgação e convite à participação...

a) ...da Equipa de Supervisão

Será relevante esclarecer de antemão, que apesar de a investigadora pertencer à equipa de trabalho da prática pedagógica de educação de infância desde anos anteriores, no referido ano letivo a investigadora não assumiu funções de docente nem de supervisora de nenhuma das turmas dos mestrados, sendo a sua ligação à Prática de Ensino Supervisionada e seus elementos (alunas, educadores cooperantes e equipa de supervisão) sobretudo por via do projeto Colabor@. Naturalmente, pelo seu exercício docente na licenciatura de Educação Básica, tinha conhecimento prévio de algumas alunas e educadoras cooperantes envolvidas no novo curso de mestrado e na prática pedagógica, o que atenuou alguma inibição inicial e fortaleceu a resolução para divulgar “publicamente” o projeto e o seu compromisso formativo. Todavia, sublinhe-se que este “distanciamento” teve também como intenção a salvaguarda ética de o projeto ser de adesão livre dos participantes, sem constrangimentos e interferência na sua avaliação académica (no caso das alunas) ou ao nível da sua colaboração e relação com a ESE (no caso das educadoras cooperantes e equipa de supervisão).

A primeira apresentação do projeto, suas intenções e configuração, foi feita à equipa de formação e supervisão, de quem anteriormente tínhamos recebido concordância e encorajamento. De facto, esta era uma participação crucial, cuja comunicação “intra-área” e “inter-áreas” reverteria num substantivo contributo para o projeto.

Numa reunião de equipa de docentes e supervisoras de prática de ensino supervisionada com a investigadora, no início de Novembro de 2010, tivemos oportunidade de apresentar a plataforma, instruir os procedimentos de acesso e esclarecer algumas questões técnicas do software. Apontaram-se de seguida algumas sugestões de utilização dos dispositivos nas diversas áreas de trabalho previstas, e integraram-se propostas de melhoria avançadas pelas colegas da equipa de supervisão como a disponibilização dos documentos orientadores do estágio na área restrita da equipa de supervisão, assim como a criação de campos de partilha de informação, uns referentes às aulas e outros referentes aos estágios.

Apresentamos seguidamente o recorte da apresentação da área de trabalho da Equipa de Supervisão, resultante desta negociação.

Equipa	Docentes	Supervisoras de Prática Educativa	Moderadora/Investigadora projecto colabor@
Mestrado EPE			
1.º semestre	AC+VV	VV+ MC+ IB	JC
2.º semestre	VV + IB		
Mestrado EPE+1º CEB			
2.º semestre	VV + VD	VV + MC + VD	JC

Figura 25: Apresentação da área de trabalho da Equipa de Supervisão

Porém, a presença da Equipa não se restringiu apenas a esta área e tornou-se transversal na plataforma.

A equipa de formação e supervisão esteve também presente e envolvida nas iniciativas de divulgação às educadoras cooperantes, corroborando assim a sua pertença ao projeto e à comunidade, incentivando novos membros a participar. Igualmente foi relevante na interpelação da participação das estudantes.

b) ...das Educadoras Cooperantes

Outro grupo alvo a quem dedicámos especial atenção na etapa de lançamento e divulgação foi às educadoras cooperantes dos mestrados. Como habitualmente, foi marcada uma reunião de preparação dos estágios, de modo a articular com as cooperantes os propósitos formativos e especificidades organizacionais de cada edição de estágio. Deste modo, aproveitámos a convocatória para anunciar a sessão de esclarecimento que se impunha às cooperantes do mestrado anual de Educação Pré-Escolar. Do total de 12 educadoras convocadas, estiveram presentes 6 cooperantes.

Nessa sessão a equipa formadora e a investigadora decidiram fazer uma pequena exposição, através de uma apresentação *powerpoint*, das alterações introduzidas pelo processo de Bolonha na configuração da formação de Educadores de Infância, e apresentar o projeto Colabor@, como uma resposta supervisiva e formativa complementar e articulatória para as cooperantes, as estudantes e a própria equipa formadora.

De modo sucinto foi feita uma breve apresentação das finalidades do projeto, assim como sobre procedimentos de acesso e funcionalidades da plataforma, auscultando-se as reações e recetividade das educadoras presentes na sessão. Percebeu-se desde logo um clima ambíguo entre a curiosidade e a apreensão, com comentários de apreço pela iniciativa e dedução de alguns ganhos, pontuados contudo com a recorrente questão “O projeto é opcional para nós?”, o que nos colocou de sobreaviso sobre possíveis hesitações e desconfortos na adesão. De modo a sintetizar e corroborar as informações prestadas, foi distribuído um folheto a cada educadora cooperante com informação sobre o projeto.

Apesar de breves passagens pela plataforma de que adiante daremos conta mais detalhadamente, constatámos uma fraca adesão das educadoras ao projeto, na proporção inversa das estudantes, e foi decidido em reunião da equipa de supervisão no mês de Janeiro, reforçar o convite à participação das educadoras cooperantes em nova reunião, desta vez com outro formato.

Foi assim realizado um relançamento, em Fevereiro de 2011, num encontro para partilha de experiências e perceções sobre a nova estrutura formativa, reformulando o convite à participação conjunta na plataforma Colabor@. A sessão pretendia assumir um formato mais “social” do que a primeira, de modo a transparecer a ideia de comunidade de prática, e por isso se designou “*Colabor@nTea*”, realizando-se em torno de um chá e biscoitos. O entusiasmo no encontro foi predominante, contudo percebemos

novamente na reacção das educadoras perplexidade, dúvida e desalento nas que tinham tentado aderir mas sem receber retorno de pares.

Estendemos ainda o convite para aderir ao projeto às educadoras cooperantes do Mestrado de Pré-Escolar e 1.º CEB que receberiam estudantes no 2.º semestre. Em reunião de preparação dos estágios, agendada para Março de 2011, dinamizámos uma sessão semelhante à primeira apresentação, onde demos a conhecer as alterações na estrutura e modelo de formação, assim como o projeto e a plataforma Colabor@, explicitando procedimentos e instruções de utilização.

Por fim, alargámos ainda a divulgação às educadoras cooperantes dos estágios de 3.º ano da Licenciatura de Educação Básica, aproveitando as primeiras visitas de supervisão e apresentação, para uma ação de divulgação e sensibilização, como forma de alargar o leque de possíveis participantes na comunidade.

Nesta segunda ocasião de divulgação, tentámos um outro procedimento, que foi o de solicitar o endereço de e-mail para iniciarmos nós a inscrição, que seria posteriormente aceite e validada, ou não, pelas educadoras.

Não obstante, verificámos uma quase abstenção das educadoras no projeto, que discutiremos mais adiante.

c) ...das Estudantes

O lançamento e divulgação junto das alunas realizou-se noutras condições. A abrir o primeiro semestre, uma aula da unidade curricular de Prática Educativa, da turma do Mestrado de Educação Pré-Escolar foi dedicada à apresentação das finalidades e intuítos do projeto Colabor@, seguido de um momento *hands-on*, em que todas as alunas foram convidadas a aceder, registar-se e explorar conjuntamente os diversos campos e recursos da plataforma. Deste modo, houve oportunidade de esclarecer explicitamente os nossos compromissos (formativos e éticos), suportar dúvidas técnicas e testar recursos. Seguiu-se ainda um breve enquadramento sobre o SAC e a importância da avaliação na educação de infância, como forma de despertar interesse e apresentar um dos instrumentos charneira do projeto. Para atrair o compromisso de continuidade das estudantes, foram propostas algumas dinâmicas de seguimento na plataforma, de que daremos conta posteriormente. Este foi um momento privilegiado de motivação e auscultação de expectativas. Foi notório o ânimo e entreaajuda na sessão, que pareciam derrubar algum receio preliminar, com um optimismo partilhado coletivamente.

A adesão e envolvimento deste primeiro grupo foi muito significativa, mas ainda assim, considerámos oportuno alargar, no segundo semestre, o convite à participação de outras estudantes, de modo a poder oferecer equivalente ocasião formativa. Por esse motivo, alargámos a divulgação a mais duas turmas. Assim, convidámos as estudantes do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, numa sessão-aula semelhante à que realizámos no primeiro semestre. A turma que realizou a iniciação à prática profissional na opção de Educação de Infância, no 3.º ano da licenciatura de Educação Básica, foi igualmente convidada a aderir à comunidade da plataforma mas com um redimensionamento das propostas e exigências de participação.

Apesar da diversidade de registos houve um grande empenho no envolvimento de todos os elementos, investindo numa articulação respeitadora da diversidade, como este registo da área de supervisão elucida:

"Cara Equipa,
vinha confirmar as vossas "suspeitas": o Colabor@ está cheio de caras novas! Integraram a comunidade mais duas turmas (a do Mestrado PrePri 😊 e a das "finalistas" de Educação Básica a estagiar em Ed. Inf.). Em princípio estão todas arrumadinhas por "tribos", até para respeitar os ritmos e percursos de cada turma, e ver se não nos confundimos todas nas comunicações 😊 mas como é claro qualquer uma de vós pode interagir onde tiver interesse...

*(Colabor@dmin - Fórum "Recados e Esclarecimentos", Área Equipa de Supervisão,
22 Março de 2011)*

A captação de distintos públicos tinha inerente a satisfação de diferentes necessidades e a ampliação de oportunidades de participação. Isso mesmo tentaremos discutir no ponto seguinte, descrevendo a sua vinculação (ou não) e caracterizando os participantes Colabor@.

5.1.3 – Participantes: adesão/abstenção e caracterização

a) Adesão e Caracterização da Equipa de Supervisão

O coletivo da área da Prática Pedagógica de Educação de Infância, que na plataforma designámos de Equipa de Formação e Supervisão, revelava-se imprescindível ao projeto, visto que se tratavam dos agentes formativos mais diretamente ligados à prática pedagógica e que mediavam tanto os tempos lectivos como os momentos supervisivos de estágio. Realce-se, contudo, que por força da distribuição de serviço, os tempos e funções de cada elemento eram diversos, o que tornava de algum modo variável o envolvimento e os papéis desempenhados. No quadro 7 representamos essa distribuição.

Quadro 7: Distribuição de funções da Equipa de Supervisão

Mestrados	Docentes (aulas)		Supervisoras (estágio)	Investigadora
Mestrado de EPE	1.º SEMESTRE	2.º SEMESTRE	EqSup2+EqSup3+EqSup4 V.+I.+M.	Colabor@dmin J.
	EqSup1+EqSup2 A.+V.	EqSup2+EqSup3 V.+I.		
Mestrado de EPE/1.ºCEB	2.º SEMESTRE		EqSup2+EqSup4+EqSup5 V.+M.+V ^a	Colabor@dmin J.
	EqSup2+EqSup5 V+V ^a			

Como se depreende, integravam-se na equipa cinco profissionais: duas docentes da ESE a tempo integral (EqSup1 e EqSup2), distinguindo-se entre elas a distribuição de serviço, pois num caso o contato com as alunas era sobretudo em tempos letivos (aulas), e no outro havia tempo letivo mas também funções de acompanhamento supervisivo de algumas alunas em estágio. Complementavam-na três profissionais requisitadas em acumulação a tempo parcial (EqSup3, EqSup4 e EqSup5), que assumiam sobretudo funções de supervisão pedagógica, acompanhando no estágio as restantes alunas de ambos os mestrados, ainda que duas delas tivessem uma pequena percentagem também de tempo letivo.

Apesar da heterogeneidade no vínculo à área de prática pedagógica, este grupo comprometeu-se prontamente com o Colabor@. A maioria conseguiu grande adesão e assiduidade, com a exceção de um dos membros da equipa que por dificuldades de conciliação de disponibilidade e acumulação de outras atividades profissionais e

formativas, aderiu mais tardiamente, somente no segundo semestre, e para um acompanhamento mais diferido e discreto. A restante equipa de docentes e supervisoras, manteve visitas regulares e explorações dos diversos recursos, tanto na área restrita da equipa de supervisão como nas restantes áreas, chegando inclusivamente a assumir o papel de co-moderadoras nalguns fóruns e dinâmicas da comunidade, como detalharemos mais à frente.

b) Abstenção das Educadoras Cooperantes

No ano letivo de 2010/2011, foram 12 as educadoras cooperantes que receberam o estágio anual do mestrado de EPE, e 15 as educadoras cooperantes que receberam, no 2.º semestre, o estágio do mestrado de EPE e 1.º CEB. Colaboraram ainda 15 educadoras no acolhimento de alunas do 3.º ano da LEB, em estágio de observação participante.

Praticamente a totalidade das educadoras foi convidada ou recebeu informação (ou em reunião, ou por folheto, corroborada pelas supervisoras e/ou investigadora) acerca do projeto. Era nossa intenção que a plataforma pudesse não só resultar numa oportunidade de aproximação e articulação entre agentes formadores, como simultaneamente pudesse facilitar uma ocasião de aprendizagem contínua e “contígua”, assente numa lógica de comunidade de prática, visto que ambicionávamos proporcionar também às educadoras cooperantes, a par com as alunas, (in)formação para a implementação do SAC em contexto de estágio, numa abordagem reflexiva das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Apesar das diligências e esforços desenvolvidos para cativar este grupo, não alcançámos o nível de compromisso que desejávamos para a comunidade. Pelo quadro 8, que a seguir apresentamos, é possível perceber o reduzido número de acessos à plataforma por parte deste grupo, mas mais ainda, depreende-se a inexistência de interactividade pela ausência de contribuições das visitantes, que sobretudo pareciam perscrutar o ambiente.

Quadro 8: Registo de atividades (consultas e contribuições) na área das educadoras cooperantes na plataforma Colabor@

Grupo	ATIVIDADE	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
EDUCADORAS	VISUALIZAÇÕES	7	25	0	8	17	11	0	0	0
COOPERANTES	CONTRIBUIÇÕES	0	1	0	0	1	0	0	0	0

Do total das profissionais convidadas, obtivemos de apenas 8 educadoras cooperantes dos mestrados, alguns “indícios de interesse”. Designamo-los assim, porque apenas uma das educadoras, já no relançamento do 2.º semestre, marcou a sua participação publicamente, com duas mensagens em fóruns (“*forum add post*”), uma na área restrita das educadoras e outra na área de convívio - Colabor@B@r - aberta também às alunas. Todos os outros indícios e vestígios percebêmo-los pelo *tracking* da plataforma, que registou as passagens (“ocultas”) de mais 7 profissionais pelas diversas áreas, para conhecerem os espaços e recursos. De um modo sucinto, mas exaustivo, procuramos apresentar no quadro seguinte, as “pegadas” das educadoras na plataforma, transcrevendo os registos do moodle na sua designação original, e daqui levantaremos alguns questionamentos analíticos:

Quadro 9: Histórico de movimentações das educadoras cooperantes na plataforma

Educador@s	Data	Atividade na plataforma – registos moodle
Ed.1 (MJP) Serviço: 20-25 anos	(Dom.) 31/10/2010 – 22h59	course view - Educadores Cooperantes
Ed.2 (MC) Serviço: 15-20 anos	(4.ªF) 03/11/2010 – 19h39 (2.ªF) 08/11/2010 – 19h00 (4.ªF) 17/11/2010 – 18h35	course view - Educadores Cooperantes user view - MC forum view forums forum view fórum – Notícias forum view fórum - Será que se notam diferenças?! journal view - Bloco de Apontamentos do Estágio resource view - Características do Educador Cooperante resource view - Cronograma das Etapas de Estágio Mestrado EPE forum view fórum - Educadores do Novo Milénio... como fazê-los? Course view – Para começar Fórum view fórum – Apresentação Chat view – Ponto de Encontro Resource view – Questionário de apresentação de Participante
Ed.3 (AFH) Serviço: 20-25 anos	(4.ªF) 10/11/2010 – 16h15 (5.ªF) 11/11/2010 – 15h00	course view - Educadores Cooperantes user view - AFH course view - Educadores Cooperantes
Ed. 4 (JV) Serviço: 10-15 anos	(4.ªF) 10/10/2010 – 18h03 (5.ªF) 06/01/2011 – 14h21	course view – Convívio e c@fé virtual course view - Educadores Cooperantes resource view - Cronograma das Etapas de Estágio Mestrado EPE forum view fórum - Projectos de trabalho 2010/2011 forum view fórum-Educadores do Novo Milénio...como fazê-los? forum view fórum - Será que se notam diferenças?! Course view – Para começar Resource view – Questionário de apresentação de Participante forum view fórum – Apresentação course view – Convívio e c@fé virtual fórum view discussion – encontro SAC
Ed. 5 (RM) Serviço: 10-15 anos	(4.ªF) 10/10/2010 – 17h54 (Dom.) 13/02/2011 – 21h56 (3.ªF) 15/02/2011 – 19h38	course view – Convívio e c@fé virtual fórum view discussion – Então e o IP na Holanda... Já estão as malas feitas?!? course view - Educadores Cooperantes forum view fórum - Estágio sim, porque... forum view fórum -Educadores do Novo Milénio... omo fazê-los? forum view fórum - Será que se notam diferenças?!

	(6.ªF) 04/03/2011 – 13h45 (Dom) 06/03/2015 – 21h44	forum view discussion - Será que sim? Será que não?... forum add post - Re: sim journal view - Bloco de Apontamentos do Estágio resource view - Características do Educador Cooperante course view – Convívio e c@fé virtual fórum view discussion – Diferenças de género no Jardim de Infância fórum add post - Re: Diferenças de género no Jardim de Infância fórum view discussion – Forest Schools (Dinamarca) Ação de Formação 12-Janeiro-2011 fórum view discussion – Música ao Vivo Course view – Para começar course view – Convívio e c@fé virtual fórum view discussion – Diferenças de género no Jardim de Infância chat view – Dedos de conversa fórum view fórum – notícias course view – Convívio e c@fé virtual fórum view discussion - + Col@borantes – Cocktail Party
Ed.6 (GF) Serviço: 15-20 anos	(Dom.) 20/02/2011 – 19h54 (2.ªF) 14/03/2011 – 20h50 (6.ªF) 26/08/2011 – 19h29	forum view fórum - Projectos de trabalho 2010/2011 course view - Educadores Cooperantes resource view - Características do Educador Cooperante resource view - Cronograma das Etapas de Estágio Mestrado EPE forum view fórum - Problemas/Dilemas, Preocupações... e Soluções?! forum view fórum - Admirações, episódios e peripécias
Ed. 7 (TN) Serviço: 15-20 anos	(Sáb.) 12/03/2011 – 19h27	forum view fórum - Será que se notam diferenças?! forum view fórum - Problemas/Dilemas, Preocupações... e Soluções?! forum view fórum - Projectos de trabalho 2010/2011 course view - Educadores Cooperantes course view – Convívio e c@fé virtual chat view – Dedos de conversa
Ed. 8 (PM) Serviço: + de 25 anos	(3.ª) 29/03/2011 – 22h36 (4.ªF) 30/03/2011 – 19h37	course view – Convívio e c@fé virtual fórum view discussion – encontro SAC fórum view discussion – Diferenças de género no Jardim de Infância fórum view discussion – Forest Schools (Dinamarca) Ação de Formação 12-Janeiro-2011 forum view fórum - Apresentação - Quem sou eu? forum view fórum - Notícias resource view - Questionário de Apresentação de Participante forum view fórum - Projectos de trabalho 2010/2011 forum view fórum - Agir resource view - Cronograma das Etapas de Estágio Mestrado EPE journal view - Bloco de Apontamentos do Estágio forum view discussion - Será que sim? Será que não?... forum view fórum - Será que se notam diferenças?! resource view - Características do Educador Cooperante forum view fórum - Estágio sim, porque...

Alguns dados que se tornam relevantes na análise desta informação poderíamos englobá-los primeiramente na dimensão “**tempo**”. Uma breve análise das idades e tempos de serviço dos sujeitos em foco, permitem-nos concluir que se tratavam de educadoras já com experiência profissional consolidada, e que não pertencendo propriamente à já referida “geração de Nativos Digitais” (Prensky, 2001), demonstraram agilidade no acesso e utilização dos recursos digitais. Constatamos assim que o critério cronológico da idade (biológica ou profissional) pode apontar tendências e diposições,

mas não é revelador do interesse ou definidor de um perfil de utilizador de TIC, como muitas vezes pode fazer crer o preconceito das clivagens geracionais nas linguagens digitais.

Outro dado cronológico que salientamos prende-se com os horários de ingresso das profissionais na plataforma. A grande maioria, como se percebe pelos registos, procurou a plataforma em horários pós-laborais: ao final da tarde ou nos períodos noturnos, pontualmente no intervalo de almoço, e boa parte das vezes ao fim de semana. Naturalmente, é compreensível que o acesso à plataforma dificilmente seria compatível com o tempo e responsabilidades letivas das profissionais, em todo o caso estes *timings* de acesso parecem revelar o carácter “suplementar” que esta atividade representava para as educadoras em causa.

Ainda um outro aspeto cronológico interessante é que boa parte das visitas ocorreram em datas muito próximas às reuniões presenciais, onde parece que o entusiasmo e curiosidade se acendiam, mas não chegaram a tornar-se constantes nem *visíveis*, pois em quase nenhuma das situações as educadoras fizeram qualquer registo que denotasse a sua presença.

A partir desta particularidade, outra dimensão que podemos analisar, suportando-nos nos registos transcritos, prende-se com a “**participassividade**” das educadoras na plataforma. Já no capítulo 3 discutimos o sentido e a carga da expressão, e parece-nos que mais uma vez ela nos é útil para descrever a conduta das educadoras, que tendo sentido o apelo e interesse em aderir e conhecer a plataforma, foram mantendo a abstenção, sem assumir iniciativas e contribuições.

Logo na primeira etapa de lançamento foram 5 as educadoras que visitaram a plataforma, restringindo-se a visualizações de recursos e ferramentas, para conhecer o ambiente. Em todos os casos, assim que a moderadora deu conta do seu acesso, enviou um e-mail personalizado congratulando-se com a entrada e dando pistas de atividades seguintes. Na 2.^a etapa, no relançamento, responsabilizámo-nos pelos registos das educadoras que nos confiaram os endereços de e-mail, de modo a simplificar o acesso. Na sequência enviámos um outro e-mail de boas vindas, com novo teor de informação, mas igualmente apelando à participação, incorporando no texto hiperligações facilitadoras de possíveis recursos ou áreas a aceder. Apresentamos seguidamente evidência do formato desse contacto.

Quadro 10: E-mail de boas vindas enviado às educadoras na chegada à Comunidade Colabor@

BEM-VIND@
(Nome)

(Data: Novembro 2010 – 1.º lançamento)

O seu registo na COMUNIDADE COLABOR@ já está activo!

Obrigada por pertencer à nossa comunidade, esperamos que esta participação resulte em enriquecedoras aprendizagens para todos!



A qualquer momento pode iniciar a sua participação e sugerimos que inicie a sua **ambientação on-line** clicando em **para começar e aí** faça a sua apresentação no fórum que ficará acessível a todos os participantes da Comunidade COLABOR@ (**e também** que preencha o questionário de participante).

Agradecemos antecipadamente a sua disponibilidade e esperamos pela sua COLABOR@ção!

Até j@,

(Data: Fevereiro 2011 – 2.º lançamento)

Inserimos o seu registo na COMUNIDADE COLABOR@ . Basta seguir as instruções do mail de confirmação da criação de conta para o activar.

Obrigada por pertencer à nossa comunidade, esperamos que esta participação resulte em enriquecedoras aprendizagens para tod@s!

A qualquer momento pode iniciar a sua participação e sugerimos que inicie a sua **ambientação on-line** clicando em **para começar e aí** faça a sua apresentação no fórum que ficará acessível a todos os participantes da Comunidade COLABOR@ (**e também** que preencha o [questionário de participante](#)).

Fica também o desafio para entrar na área d@s [Educador@s Cooper@ntes](#) e iniciar as partilhas no fórum que mais interesse lhe despertar.

E já agora, porque não um c@fézinho no [Colabor@ B@r](#)?!

Agradecemos antecipadamente a sua disponibilidade e esperamos pela sua COLABOR@ção!

Até j@,



--
Colabor@ [admin]

Desta feita apenas mais 3 educadoras confirmaram o registo (destacando-se a última a entrar por ter sido a única do mestrado de pré-escolar e 1.º CEB a aderir), mantendo igualmente uma conduta praticamente impercetível na comunidade. Do grupo

da licenciatura nenhuma educadora respondeu ao registo, não tendo chegado qualquer delas a entrar na plataforma.

Como os registos do *tracking* permitem perceber, não chegou a existir interação entre o grupo das educadoras. Houve sucessivas visualizações de recursos e áreas, mas sem qualquer “impressão digital” que pudesse ajudar a reconhecer a sua passagem ou a desencadear qualquer “troca de impressões”. O único *post* inserido na área das educadoras permaneceu sem resposta ou reação, revelando a contenção ou “participassividade” que referimos – entrar, para observar, sem comunicar. Interpretamos esta conduta das profissionais como uma atitude defensiva, de precaução, aguardando que outros tomassem a iniciativa de publicar para poder aferir o clima de grupo e estilo do registo.

Esta não é uma reação atípica em novos membros dos ambientes virtuais; de tal modo que na “gíria da internet” estes membros em fóruns são designados por “lurkers” (traduzindo: os que estão à espreita), e mais recentemente esta chega a ser uma conduta inicial recomendada aos novos membros de uma comunidade, para que possam “aculturar-se” e integrar as normas e códigos assumidos pelo coletivo. Do mesmo modo, e apesar da evolução das ferramentas web para conceitos cada vez mais interativos, é muito comum a propensão dos indivíduos para o consumo ao invés da produção e criação de contributos digitais.

No caso deste grupo de educadoras que acederam à plataforma, o impasse da comunicação não se desenvolveu, não se tornando possível catalisar fluxo de informação relevante ou motivadora para manter e gerar comunidade. Sem reciprocidade e interatividade o grupo não chegou a ser “colabor@tivo”.

Em especial às profissionais que acederam à plataforma, empenhámo-nos em corroborar a sua confiança e legitimidade enquanto membros desejados nesta comunidade. Tentámos desencadear algumas interações e reações, tanto a partir do e-mail que apresentámos antes, como através de pequenas provocações e desafios temáticos nos fóruns, de modo a fomentar um interesse e confiança crescentes, que despoletando qualquer contributo nos ajudasse a transmitir feedback de valorização e desejabilidade da sua participação. Adam Joinson (cit. por Hine, 2005, p. 28) considera necessárias estas estratégias de *acesso ao campo* e designa-as como o “princípio do pé na porta” (*foot in the door*), ou seja, a solicitação de pequenas intervenções que permitam perceber a sua adequação e valorização, potenciando um compromisso crescente. Em boa verdade, não conseguimos que mesmo nas “portas” entreabertas se mantivesse a passagem, pois estas comunidades e ferramentas exigem muito mais do

que um clique de rato, “uma vez que a interação humana é a chave para a aplicação bem-sucedida das tecnologias da comunicação na realização da aprendizagem ao longo de toda a vida” (Stanford, 1994 cit. por Day, 2001, p. 317).

Temos consciência que envidámos redobrados esforços, por meio de diversas estratégias (reuniões, convívios, folhetos, e-mails, apelos dos restantes membros, fossem alunas, supervisoras ou investigadora) como evidenciámos anteriormente, para cativar as educadoras cooperantes para a comunidade Colabor@. Infelizmente, não conseguimos vincular um grupo representativo destas profissionais, assim como não alcançámos envolvimento significativo que nos permitisse analisar interações, discutir partilhas ou abordagens das educadoras aos problemas.

Claramente, esta foi uma circunstância muito determinante no nosso estudo, que tendo como intenção inicial também um trabalho de proximidade com as educadoras em ambiente virtual, de modo a reconfigurar práticas supervisivas em parceria, viu goradas essas expetativas e teve, incontornavelmente, de suprimir essa dimensão empírica do estudo, investindo noutras.

Porém, julgamos não dever interpretar esta condicionante como um fracasso, mas antes constitui-la como oportunidade para problematizar tal “inibição”, tanto nas educadoras que acederam, como nas que não chegaram a aceder à plataforma, debatendo-a seguidamente. Não desistimos de *aprender com a experiência* e procurámos desenvolver algumas considerações praxiológicas, cruzando estas circunstâncias com crenças e pressupostos teóricos

Procuraremos discutir quer no âmbito da inovação tecnológica como no da inovação supervisiva, os aspetos que mais provocaram a nossa reflexão e estudo crítico, neste eixo do projeto que não chegámos a ver “completo”.

Um primeiro fator cujo impacto não conseguimos verdadeiramente alcançar, diz respeito aos ***hábitos ou rotinas de utilização de TIC*** por parte dos membros deste grupo alvo. Desconhecemos a sua proficiência técnica ou instrumental na utilização dos recursos tecnológicos, ou ainda além disso, como vimos no capítulo 3, em Ponte (2000), a sua predisposição e identificação cultural com as possibilidades acrescidas de utilização, interação e comunicação através das TD.

Não excluimos a hipótese de a ***insegurança tecnológica*** poder ter sido inibidora; isto é, as educadoras ainda que detivessem algumas capacidades técnicas de manipulação dos recursos, talvez receassem não ter destreza bastante para a especificidade do ambiente virtual. É sabido que as exigências da profissão na atualidade têm obrigado à crescente familiaridade com processadores de texto e programas afins,

a aceder à internet para pesquisas ou utilizar ferramentas de comunicação como o e-mail. Em suma, estas seriam as destrezas básicas necessárias à participação online. Mas, admitimos que a falta de confiança ou desconforto no uso de TIC possa ter desencorajado alguns elementos, que esta atualização represente um exigente esforço, e que a (in)formação introdutória ao moodle poderá não ter sido suficiente.

Podemos salientar ainda outro aspeto que poderá ter condicionado a adesão ao ambiente virtual. Nalguns casos, existiam pequenas equipas de educadoras cooperantes, que estando convidadas para o projeto, mantinham uma forte interação presencial, pois pertenciam à mesma instituição ou agrupamento, assim como mantinham contato regular e presencial tanto com as estudantes como com a supervisora institucional. Talvez assumissem por isso que a necessidade de se encontrarem virtualmente era reduzida, podendo assim ter sido corroborado um **sentimento de "desnecessidade"** da plataforma para a equipa.

Admitimos também, que a **flexibilidade e imprevisibilidade**, decorrentes da natureza do projeto, tenham suscitado algum 'descompromisso' entre as educadoras. Por um lado, talvez sentissem liberalidade na adesão à comunidade, entendendo que o poderiam fazer a qualquer momento, na medida em que não existia nenhum tipo de coação ou condicionamento; por outro, o desconhecimento do que poderia suceder concretamente na plataforma pode ter sido constrangedor.

A imprevisibilidade, a adaptação e abertura são muito características de processos de **mudança e inovação**, o que, por sua vez, é amiúde intimidatório para quem se vê envolvido neles. Como afirma Christopher Day: "Períodos de inovação (...) podem, pelo menos temporariamente, enfraquecer a vontade e a autoconfiança profissional dos professores para quem a estratégia de aprendizagem mais segura é minimizar os riscos, 'jogar pelo seguro' e controlar o ritmo da mudança." (2001, p.263). Assim como para nós formadores da IES as transformações na formação de educadores de infância decorrentes do processo de Bolonha se revelavam um período crítico de transição, com transformações em processamento e efeitos imprevisíveis (Vasconcelos, 2009, p.68), bem como a natureza aberta e negociável do projeto de investigação-ação Colabor@ despertava incertezas e indefinições; também para as educadoras cooperantes seria legítimo que as pressentissem como uma incógnita, dispondo-se todavia a acompanhá-las, cautelosamente.

Esta preocupação protetora pode de algum modo justificar o fechamento das educadoras cooperantes convidadas. Segundo Hargreaves, citando Flinders, (1998, p.193) uma das tipologias de isolamento dos docentes é justamente o **isolamento**

adaptativo, que resulta numa estratégia pessoal deliberada de demarcação do âmbito restrito da própria ação, protegendo-a de influências e interferências externas. Deste modo, é possível preservar as suas tomadas de decisão, os seus modos de atuação, a própria gestão temporal. Face à multiplicidade de solicitações e exigências, os docentes tendem a criar padrões “protetores” de trabalho individual, uma cultura de independência.

Este princípio estratégico pode ter diminuído a predisposição das educadoras para a interdependência que uma comunidade exige, evitando responsabilidades partilhadas e protegendo o equilíbrio do seu tempo profissional e pessoal. Pois, como afirma também Hargreaves, a **escassez de tempo** é um outro argumento, recorrente em processos de mudança e inovação: “«Não tenho tempo», «não há tempo suficiente», «preciso de mais tempo» são contra-ataques que os docentes lançam repetidamente no caminho dos inovadores entusiastas.” (1998, p.105). Diz-nos este autor que os professores são um grupo profissional muito cioso da importância do seu tempo, interpretando-o como “um horizonte, subjetivamente definido, de possibilidade e de limitação”, pois do mesmo modo que o estruturam, são por ele estruturados.

Porque “o tempo é muito mais do que uma quantidade que pode ser dada ou retirada, inflacionada ou reduzida” e é também uma percepção subjectiva (Hargreaves, 1998, p. 17), interrogamo-nos se desde logo terá ficado explícito às educadoras o potencial formativo da proposta, de modo a avaliarem o retorno do investimento/envolvimento na experiência. Como referem Alarcão e Canha (2013) é primordial a **antevisão de ganhos individuais e comuns**, sobretudo em projetos de supervisão colaborativa, “para que as expectativas possam ser fator de motivação e não razão de frustração” (p. 48). Day afirma igualmente que a “implementação acrítica de inovações externamente impostas, limitam o crescimento e contribuem para a “tecnicização” do ensino” (2001, p. 240), por isso, diz o autor, se torna premente que os colaboradores estejam convencidos dos méritos da proposta, a sintam como sua, e percebam a equitativa diversidade de benefícios, que todos e cada um dos participantes pode obter em retorno.

Parece-nos, atualmente, plausível que não tenham sido de imediato percebidos os pressupostos da nossa proposta de supervisão colaborativa, que reivindicava uma modernização das premissas referentes às relações supervisivas. Alarcão e Canha (2013) alertam para as ambiguidades e equívocos que um entendimento tácito ou um uso indiferenciado do significado de colaborativo podem comportar, podendo perturbar os propósitos da realização ou incorrer num descrédito progressivo:

(...) se os intervenientes numa dinâmica que se pretende colaborativa não partilharem uma mesma visão da natureza das relações que entre si se estabelecem e das implicações e exigências dessa relação, poderão subsistir expectativas inconciliáveis que ameacem os intentos que os levaram a aproximar-se à partida. (p. 40)

Também Oliveira-Formosinho (2002, p. 85) adverte sobre a *invisibilidade de uma nova geração de modelos supervisivos*, sobretudo para aqueles que estão fortemente influenciados pelos modelos existentes de supervisão, podendo “inconscientemente, resistir” a uma supervisão reconceptualizada, que rejeita uma relação subalterna entre os seu interlocutores, que se coloca em tom de negociação e não de prescrição, de incremento e não de inspeção, de experimentação refletida e contextualizada... um movimento que implica o desenvolvimento de “malhas de responsabilidade mútua” que auto/hetero/eco- formam (Vasconcelos, 2009).

A nossa intenção não era apenas a de uma modernização instrumental/ tecnológica dos dispositivos supervisivos, mas antes uma **reconfiguração das próprias conceções de supervisão pedagógica**, fundadas em princípios democrático-críticos e participativo-emancipatórios (Alarcão & Roldão, 2008; Vasconcelos, 2009; Vieira et al., 2010). Os nossos propósitos visavam a re/construção identitária da profissionalidade, através de uma dinâmica simultaneamente formativa e de socialização profissional (Canário, 2001 cit. por Vasconcelos, 2009, p. 62), que permitissem uma co-organização e apropriação, gradual e espiralada, intra e interpessoal, de saberes diversos, germinados em contexto e frutificados em comunidade, promotores do desenvolvimento profissional e das perceções de competência (de qualquer um) dos participantes. O nosso intuito era deslocar a perspetiva tradicional individual (ou dual), para uma perspetiva sistémica de supervisão (Alarcão & Roldão, 2008; Oliveira-Formosinho, 2002; Sá-Chaves, 2007a), pela constituição de um *mesossistema* de interação, comunicação e articulação dos multi-contextos formativos e seus agentes (estudantes, cooperantes, equipa de supervisão).

Este exercício praxiológico permitiu-nos, em retrospectiva, uma tomada de consciência mais fundamentada e explícita de alguns contornos que talvez tenham condicionado a formação da própria comunidade Colabor@. Porém, devemos admitir que prospetivamente também já supúnhamos e prevíamos alguns destes riscos e limitações, não rejeitando presentemente a hipótese de que nos tenhamos gradualmente deixado abater e (con)vencer por eles, ao ter que gerir a energia e elevado nível de empenho que a permanente atualização e composição fluída da comunidade de

estudantes nos foi exigindo, como veremos seguidamente, e como se percebe neste excerto de mais um registo de ocorrências da fase inicial de arranque da comunidade:

“A plataforma já está a ficar habitada...! Já tenho quase todas as alunas registadas e participativas na comunidade, as educadoras estão um bocadinho mais difíceis, mas já sabia à partida que seriam a ‘conquista’ mais difícil. Na equipa anda um furor grande e toda a gente vai dando uma espreitadela curiosa ao que por lá se vai fazendo. Estamos ainda numa etapa de ambientação, mas, já está em andamento o projeto.”

(Registo de ocorrência, investigadora: 13/11/2010)

Concluímos, crentes de que a abstenção que inviabilizou este ramo do projeto não decorreu de um ceticismo das profissionais “arrogante e convencido” como discutiu Hargreaves (1998, p. 188) mas reiteramos, como o autor, um individualismo “hesitante e inquieto”, que talvez um projeto futuro, robustecido pela *práxis* alcançada neste, possa (trans)formar.

c) Adesão e Caraterização do grupo de Estudantes

Conforme já referimos, foram três as turmas convidadas para participar no projeto Colabor@: 30 alunas do Mestrado de Educação Pré-Escolar (MEPE), outras 31 alunas do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (MEPE/1.ºCEB) e 25 alunas do 3.º ano da Licenciatura de Educação Básica (LEB) inscritas na unidade curricular de Observação e Intervenção Educativa 5, opção de Educação de Infância. O seu ingresso na plataforma sucedeu em etapas distintas, dado que a turma de MEPE iniciou atividade logo no início do ano letivo, e as duas restantes ingressaram apenas no 2.º semestre, em consonância com o início das respetivas unidades curriculares.

Importará salientar que todas as alunas das diferentes turmas fizeram o seu registo na plataforma, e tiveram pelo menos uma participação escrita em fórum, além de inúmeras visualizações (umas mais assíduas e comprometidas do que outras que, apesar de em reduzido número, foram “desligando”). Pelo quadro seguinte é possível depreender o fluxo de atividade nas áreas das turmas de estudantes, sublinhando que não estão incluídos nestes dados os numerosos acessos à área de convívio comum “B@r-café virtual”.

Quadro 11: Registo de atividades (consultas e contribuições) das turmas de estudantes na plataforma Colabor@

TURMAS	ATIVIDADE	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul
MEPE	VISUALIZAÇÕES	1613	1880	1170	1142	1392	267	402	320	100
	CONTRIBUIÇÕES	143	139	185	179	127	44	59	46	3
MEPE/ 1.ºCEB	VISUALIZAÇÕES					693	966	705	491	478
	CONTRIBUIÇÕES					37	35	88	49	92
3.º LEB – OIE 5/EI	VISUALIZAÇÕES					1233	1336	1135	909	280
	CONTRIBUIÇÕES					69	137	137	100	4

Não será difícil supor a diversidade de ritmos e condições deste conjunto de estudantes que se tornaria muito custoso descrever e documentar neste trabalho, sob pena de se tornar fastidioso. Apesar de conscientes do empobrecimento que representa, optámos pragmaticamente por apresentar e analisar o percurso de apenas uma das turmas, seleccionando a mais estável e permanente, que conseguiu um processo continuado ao longo do ano letivo: a turma de MEPE.

Das 30 (trinta) estudantes que constituíam a turma, 23 (vinte e três) candidataram-se e foram seleccionadas pelo contingente geral tendo a maioria concluído a Licenciatura em Educação Básica no ano letivo anterior, e vindo apenas 3 de outra instituição formadora. As 7 (sete) restantes candidatas foram seleccionadas do contingente de titular de habilitação para a docência com grau de licenciatura, distinguindo-se 4 alunas que tinham concluído no ano anterior o último ano da Licenciatura em Educação de Infância (entretanto extinta) e destas apenas 2 (duas) obtiveram colocação em estágio profissional, e 3 (três) educadoras de infância em exercício que concorreram para a obtenção de grau académico superior.

Estas condições, entre outras, conferiam alguma heterogeneidade ao grupo, nomeadamente em relação à sua idade, experiência profissional, habilitações académicas, e motivações para frequentar o Mestrado, como os dados, recolhidos no Questionário de Identificação de Participante e nos Fóruns de Apresentação, seguidamente procuram representar:

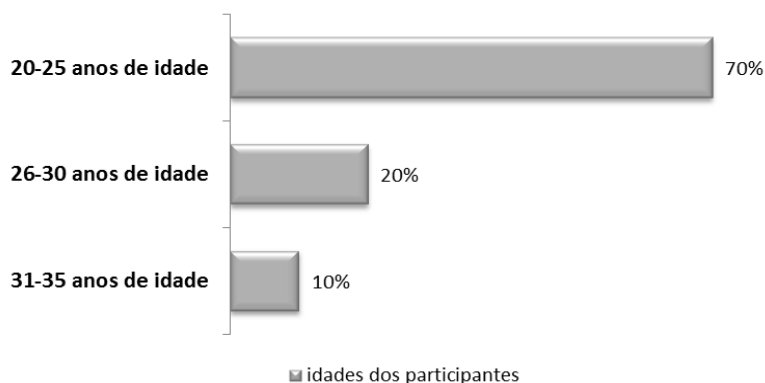


Gráfico 1 – Idade dos elementos da turma de MEPE

Ao grupo pertenciam estudantes de percurso académico “linear”, ou seja, as jovens estudantes que optaram pela continuidade da formação no acesso ao ensino superior e ainda sem tempo de serviço docente, e outras em “reingresso” académico, que tendo num tempo anterior interrompido o prosseguimento dos seus estudos, optavam agora por retomar a sua formação, com outra idade e experiência profissional.

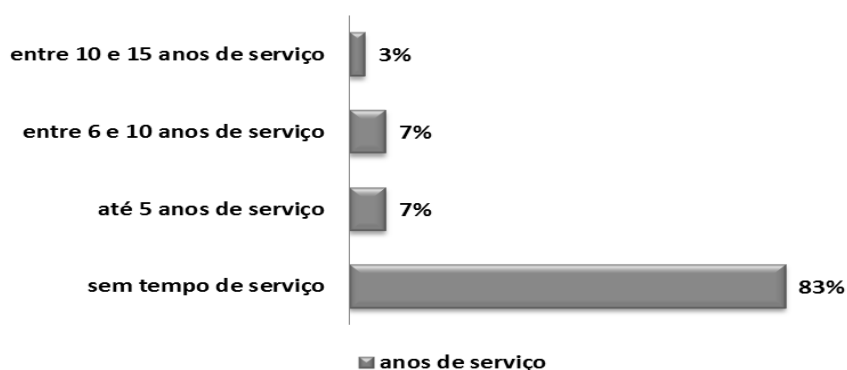


Gráfico 2 – Tempo de serviço dos elementos da turma de MEPE

Est.22: “Sou recém-licenciada (...) Muitas de vocês já me perguntaram o porquê de ter decidido entrar para este Mestrado... bem, por um lado, acho que devemos apostar sempre na nossa formação, sendo o grau académico e um bom currículo importantes para trabalharmos na nossa área. (...) Por outro lado, e infelizmente, não está fácil ingressar no mercado de trabalho, pelo menos em Coimbra, portanto é o ano ideal para continuar a dedicar-me aos estudos.”

(Fórum ‘Para começar?, Tópico ‘Apresentação’ – Nov. 2010)

Est.17: “Terminei a Licenciatura em Educação de Infância o ano passado e já me encontro a trabalhar. (...) É claro que os receios e as dúvidas são muitas (não fosse este o primeiro ano que estou inteiramente responsável por um grupo), mas está

tudo a correr bem e tenho aprendido bastante. Decidi também inscrever-me no Mestrado em Educação Pré-Escolar, pois considero fundamental continuar a apostar na minha formação, de forma a evoluir como profissional. ☺

(Fórum 'Para começar?', Tópico 'Apresentação' – Nov. 2010)

Est.3: *"(...) trabalho como Educadora de Infância há 8 anos. Porque a vida é uma constante aprendizagem e tendo a consciência de que os mantimentos que transporto na minha mochila necessitam de novos reforços, decidi este ano inscrever-me no mestrado de Educação Pré-Escolar com o propósito de aprofundar e aprender novos conhecimentos e reavivar aqueles que me têm ajudado a crescer como profissional"*

(Fórum 'Para começar?', Tópico 'Apresentação' – Nov. 2010)

Est.23: *"Acabei o curso em 1999 (o.k. já estou mais entradota que as meninas) e desde aí nunca mais parei. Porque o curso é, e as colegas irão ver isso, apenas um ponto de partida, nunca mais parei de fazer formações e tentar estender os meus conhecimentos da formação inicial."*

(Fórum 'Per-cursos de formação?', Tópico 'Apresentação' – Nov./Dez. 2010)

Outro aspeto deste grupo, que o tornou singular, foi a diversidade de experiências prévias, em especial no contato com a realidade da educação básica, não só pré-escolar. Os percursos de proveniência só por si eram diversos, mas a Licenciatura em Educação Básica conferiu à formação de educadores de infância o inédito contato com contextos escolares de diversos níveis educativos, entre o pré-escolar e o 2.º CEB, tendo boa parte das alunas nos seus estágios de observação cruzado fronteiras entre os diversos níveis, sem a tradicional exclusividade em jardim de infância. Os registos seguintes evidenciam-no:

Est.27: *"(...) frequentei o curso tecnológico de Animação Social. Depois, durante dois anos estive a trabalhar como tarefaira no jardim de infância (...) Ao longo destes dois anos fui pensando em concorrer para o ensino superior.(...) Em relação às OIE, estive um semestre em educação pré-escolar e dois em 2ºciclo. Embora tenha gostado muito do 2ºciclo, decidi optar pelo mestrado de Educação Pré-escolar porque foi sempre a área que gostei e que sempre quis seguir."*

(Fórum 'Per-cursos de formação?', Tópico 'Apresentação' – Nov./Dez. 2010)

Est.12: *"(...) os planos de ir para a faculdade ficaram para trás. (...) Decidi, junto com a minha família (marido e dois filhos), que iria fazer a prova de acesso à faculdade, para tirar o curso que eu queria tirar quando tinha 19 anos, Educação de Infância. Entrei, e cá estou eu. (...) durante os três anos consegui ficar sempre na opção do Pré-Escolar, que era o que eu queria MESMO."*

(Fórum 'Per-cursos de formação?', Tópico 'Apresentação' – Nov./Dez. 2010)

Est.7: *"Trabalhei num jardim de infância durante dois anos como auxiliar, foram bons momentos e o meu sonho começava a querer florescer (...) Um dia uma amiga disse-me vamos tirar um curso superior; eu fiquei reticente e pensativa"*

mas o meu sonho era mais forte do que eu e então candidatámo-nos através dos Maiores de 23. (...) Durante a licenciatura (...) em OIE IV e V estive em 2º ciclo."

(Fórum 'Per-cursos de formação?', Tópico 'Apresentação' – Nov./Dez. 2010)

Est.16: *"Desde que entrei para o secundário que o meu objectivo era entrar para o curso de Direito. E consegui... O problema foi mesmo sair de lá... (...) por várias razões só consegui assumir que queria mudar de curso 4 anos depois... (...) Depois de muito reflectir no que realmente queria fazer da minha vida cheguei à conclusão de que era com crianças que eu queria trabalhar. (...) entrei no curso de Educação Básica. (...) quando saíram os resultados das candidaturas ao mestrado tinha ficado em suplente... Vocês nem conseguem imaginar a felicidade que foi quando me telefonaram a perguntar se ainda queria entrar no mestrado! 😊"*

(Fórum 'Per-cursos de formação?', Tópico 'Apresentação' – Nov./Dez. 2010)

Est.10: *"(...) frequentei o curso de Ciências Sociais e Humanas (agrupamento 3). (...) quando tive que escolher a área a seguir no ensino superior, não tive dúvidas : 1ª Opção Educação Básica, o curso que sempre sonhei 😊 Relativamente às OIE, na OIE 4 estive no 1º Ciclo (...) e na OIE 5 estive em 2º ciclo..."*

(Fórum 'Per-cursos de formação?', Tópico 'Apresentação' – Nov./Dez. 2010)

Atendendo a estas particularidades, e porque o nosso esforço inicial foi conhecer as alunas e tomar em linha de conta as suas perspetivas e expetativas formativas, será também interessante auscultar, ainda que sem grande aprofundamento deste tópico, as perceções que algumas estudantes desta turma debateram relativamente a esta nova configuração da formação.

Est.12: *"(...) o curso não foi bem o que eu estava à espera, porque, tal como vós, apanhei já com Bolonha. Quando me candidatei a este curso, apesar de saber que era um curso mais abrangente, nunca pensei que fosse "perder" tanto tempo com coisas que não me interessavam nada, disciplinas como história, geografia, matemática, e provavelmente outras que agora não me lembro (...) Penso que a forma como foram abordados nada acrescentaram ao meu conhecimento enquanto futura educadora de infância, mas sim à minha cultura geral.(...) será que não poderiam fornecer-nos mais ferramentas, mais estratégias para as podermos aplicar em todos os níveis de ensino? Porque será que nós que optámos pelo mestrado em Pré-Escolar ainda nos sentimos tão 'cruas'?"*

(Fórum 'Per-cursos de formação?', Tópico 'Apresentação' – Nov./Dez. 2010)

Est.27: *"Desde o início que me sinto um pouco desiludida com este curso pois, sempre o que quis foi educação de infância e a verdade é que durante três anos aprendemos imensas coisas que só contribuem para aumentar a nossa cultura geral. Na minha opinião, estes três níveis de ensino nunca deveriam*

estar a ser leccionados num só curso. Embora existam interligações entre os três, a formação que nos estão a transmitir não nos forma verdadeiramente para nenhum. Penso que num ano lectivo irá ser muito complicado para os Professores nos transmitirem a informação essencial de que necessitamos (...) acho que deveriam existir mais disciplinas direccionadas à educação de infância ao longo destes três anos de licenciatura”.

(Fórum 'Per-cursos de formação?', Tópico 'Apresentação' – Nov./Dez. 2010)

Est.13: *“Também para mim a licenciatura não foi ao encontro das minhas expectativas relativamente a alguns conteúdos de algumas disciplinas. Assim, cheguei a questionar-me da aplicabilidade desses mesmos conteúdos na prática.”*

(Fórum 'Per-cursos de formação?', Tópico 'Apresentação' – Nov./Dez. 2010)

Est.15: *“(...) penso que a junção de 3 ciclos num só curso, não foi uma boa opção (...) por exemplo um estudante que pretenda formar-se apenas e só em educação de infância não deseja ter disciplinas que por sua vez são mais orientadas para os restantes ciclos de ensino e não têm directamente a ver com educação pré escolar. (...) não querendo aqui retirar o seu valor enquanto unidades curriculares. (...) parece que estes 3 anos foram todos um pouco “no ar”, tudo um pouco coisas soltas que se agarram daqui, se puxam dali e se vai construindo algo de um todo, pois tendo em conta que por exemplo o curso de educação de infância antes de bolonha era de 4 anos, era muito melhor no sentido em que a preparação era muito melhor, era específica, era apenas e só formação naquela vertente de ensino.”*

(Fórum 'Per-cursos de formação?', Tópico 'Apresentação' – Nov./Dez. 2010)

A escuta destas “vozes” permitiu-nos constatar alguns constrangimentos que dececionaram as alunas e nos ajudaram a problematizar algumas implicações do novo plano de estudos. Uma delas, muito clara, foi a *perda de especificidade da área da educação de infância* na formação geral dos profissionais de educação básica, contribuindo para um aparente menosprezo desta como uma área de conhecimento especializado com saberes próprios. Como uma das alunas reconhece ao referir-se às “interligações”, apesar de semelhante em muitos pontos à profissionalidade de outros docentes dos diversos níveis educativos, a profissionalidade dos educadores de infância é diferenciada (Coelho, 2004). E o que a diferencia, entre outros aspetos, é o seu carácter multidisciplinar e variado que, contudo, tradicionalmente não se centra nas áreas de conteúdo académico amplamente privilegiadas no novo perfil.

Paradoxalmente, a matriz psico-pedagógica e de formação educacional geral, estruturante até aqui na formação de educadores, sofreu um acentuado decréscimo, depauperando a visão ampla de questões educacionais e curriculares pretendida no 1.º ciclo de estudos de Educação Básica. Do discurso das estudantes depreendemos a

“lógica da adição curricular e da segmentação” que Ramiro Marques preveniu (2007), prejudicial a uma gestão curricular integrada, predicado da educação de infância, por sua vez penalizada pelo restrito contato com situações profissionais autênticas, dada a redução da carga de iniciação à prática profissional na licenciatura, intensificada somente na prática de ensino supervisionada do ciclo de mestrado. Como apontou Leite (2012) este modelo decorrente de Bolonha retrocedeu na lógica de socialização gradual com a profissão, fragilizando a coerência entre princípios ou teorias educacionais e práticas pedagógicas reais, ao espalhá-los em etapas segmentadas de saberes declarativos e saberes operantes, contraproducente numa lógica formativa de *competencialização*.

Esta “desarticulação formativa e desintegração pedagógica” que criticou Marques (2007), talvez seja o reverso da medalha dos princípios de mobilidade e flexibilidade que a reforma de Bolonha quis incorporar nos percursos de formação, como pressuposto de uma visão mais abrangente do sistema educativo e do desempenho docente, equacionando e reforçando a escolha mais esclarecida do nível de ensino pelo qual os candidatos optariam.

Pela “fala” da generalidade das alunas esse interesse autêntico e discernimento vocacional estiveram subjacentes à opção pelo mestrado, mesmo quando afastadas do campo profissional da educação de infância, o que poderá ter-se tornado facilitador e motivador, para num curto e intenso período formativo aprofundar as especificidades da profissionalidade dos educadores.

A satisfação pessoal, a identificação com as abordagens teórico-práticas, e a perceção relativa de vantagens e da importância do que se está aprender para o desempenho profissional de qualidade, são no entendimento de Gabriela Portugal, fundamentais no processo formativo: “É mais provável que aconteça a construção de conhecimentos quando os conteúdos e objetivos de um programa se relacionam com áreas em que os formandos têm interesse em desenvolver conhecimentos.” (2009, pp. 16-17). Para a autora, as abordagens formativas desenvolvidas pelas instituições, são muito pouco e deveriam ser mais, centradas nos estudantes, fazendo-os experienciar o que no futuro lhes exigirão - a tomada de conhecimento das perspetivas e convicções dos aprendentes como ponto de partida para qualquer projeto educativo.

Nesse sentido, procurámos também perscrutar a familiaridade e interesse das estudantes pelas tecnologias digitais enquanto suportes de trabalho e comunicação, de modo a perceber as suas aptidões ou constrangimentos na utilização da plataforma Colabor@ como dispositivo formativo, antecipando necessidades, potencialidades ou dificuldades. No tratamento dos dados recolhidos pelo questionário de Identificação de

Participante, que permitia mais do que uma resposta nas diversas alíneas como forma de ampliar o leque de informações disponíveis, foram considerados válidos 20 questionários deste grupo, tornando-se possível concluir:

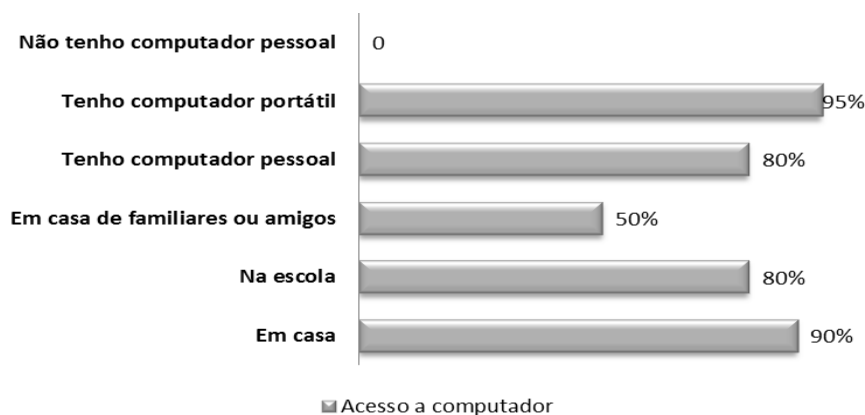


Gráfico 3 – Acesso ao computador pelas estudantes de MEPE

Nenhuma das alunas indicou inacessibilidade ao computador, assumindo quase a totalidade ter acesso a um computador portátil, ou pessoal em casa e/ou na escola.

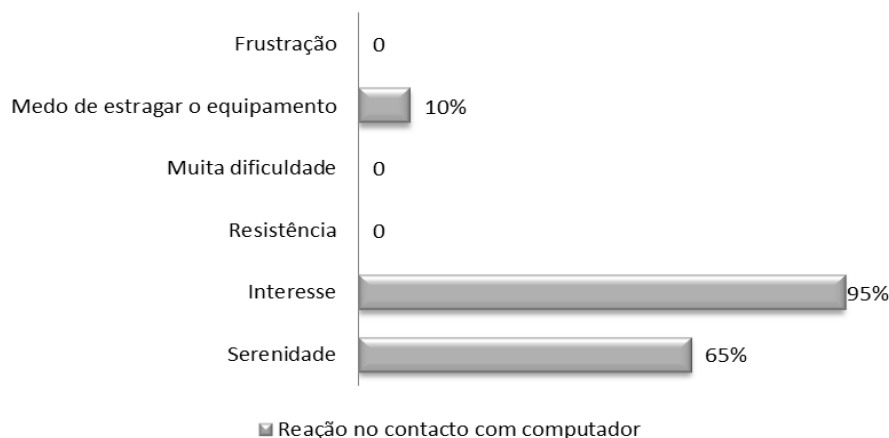


Gráfico 4 – Reação das estudantes nos primeiros contatos com computadores

A serenidade e o interesse foram as reações que a maioria das estudantes associou aos seus primeiros contatos com os computadores, podendo facilitar atitudes exploratórias perante as tecnologias. Apenas 10% das estudantes mencionaram o receio inicial de poder causar danos no equipamento. Será de destacar ainda que não foram assinaladas as hipóteses de “Frustração”, “Muita dificuldade” ou “Resistência” como resposta, o que poderá ser sintomático da predisposição e gosto pelas novas tecnologias.

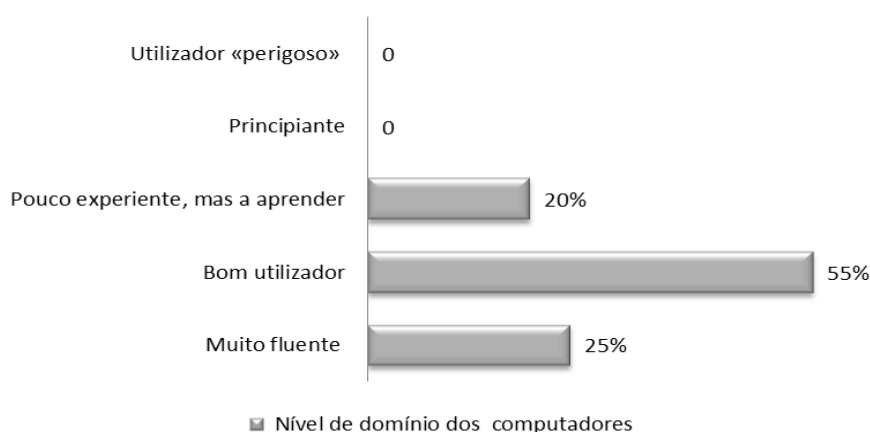


Gráfico 5 - Classificação das estudantes sobre o seu domínio do computador

Acerca do seu domínio do equipamento, nenhuma das estudantes considerou a sua inabilidade para a utilização do computador, havendo somente 20% dos elementos que se consideravam ainda inexperientes mas dispostos a aprender, e a grande parte do grupo considerava-se competente ou “bom utilizador” dos recursos, destacando-se ainda 25% do grupo “muito fluentes” no seu domínio.

De um modo mais funcional interessou-nos conhecer que operações as estudantes reconheciam dominar, com vista ao funcionamento na plataforma.

Todas as estudantes reconheceram capacidade para usar o computador, assumindo mais de metade dos elementos autonomia para resolver problemas simples ou mesmo para aprender a usar programas novos. Este aspeto poderá ter sido muito facilitador de uma atitude proativa na resolução ou pedido de ajuda nas dificuldades técnicas, e na disponibilidade para explorar novos recursos e ferramentas da plataforma.

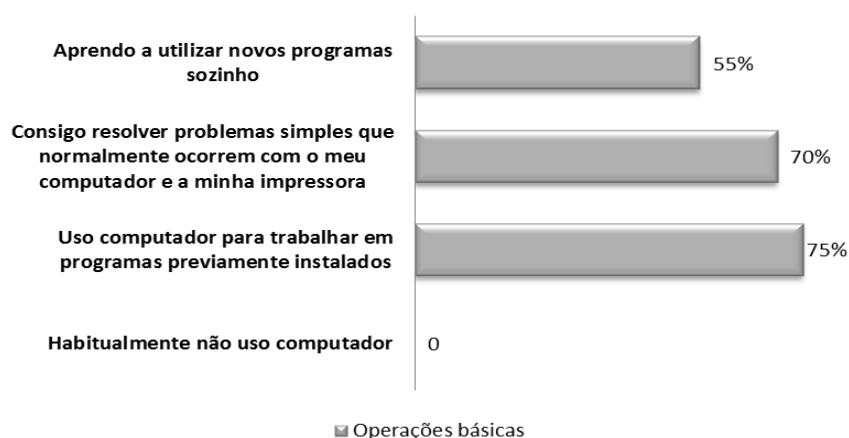


Gráfico 6 - Hábitos das estudantes na utilização/manutenção do computador

Nesta fase prévia interessá-vos igualmente perceber a familiaridade e rotinas de utilização da Internet pelo grupo de alunas.

Questionámos para tal os seus hábitos e estratégias de pesquisa de informação, assim como a sua experiência na utilização do correio eletrónico.

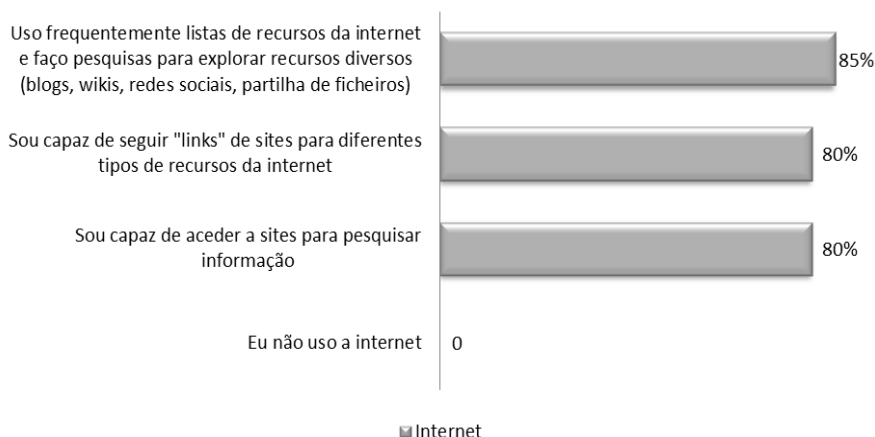


Gráfico 7 – Aptidões das estudantes para utilização da Internet

A totalidade das alunas afirmou usar a internet, estando familiarizada com sites, e com recursos de funcionalidades múltiplas.

A grande maioria afirmou também possuir capacidades de pesquisa de informação, sendo significativo o número de estudantes que referiu fazê-lo em recursos avançados.

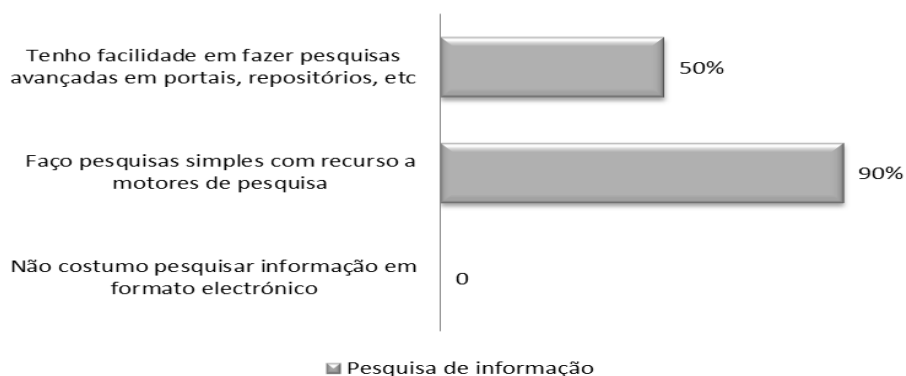


Gráfico 8 – Hábitos de pesquisa de informação em formato eletrónico

O correio eletrónico também fazia parte do reportório de recursos digitais das estudantes enquanto ferramenta privilegiada de comunicação com os seus próximos, reconhecendo a grande maioria das alunas o seu uso frequente e mesmo a capacidade de o gerir convenientemente. Este era um requisito relevante para a participação na

comunidade Colabor@, visto que a lógica de funcionamento dos fóruns do moodle é muito semelhante à de um servidor de e-mail.

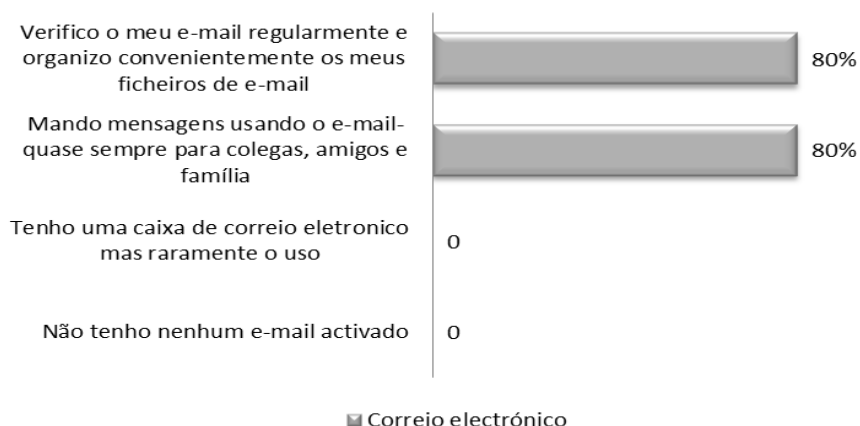


Gráfico 9 – Hábitos de utilização do correio eletrónico

Por fim, era nosso interesse perceber de que modos as estudantes tinham obtido os seus conhecimentos de informática:

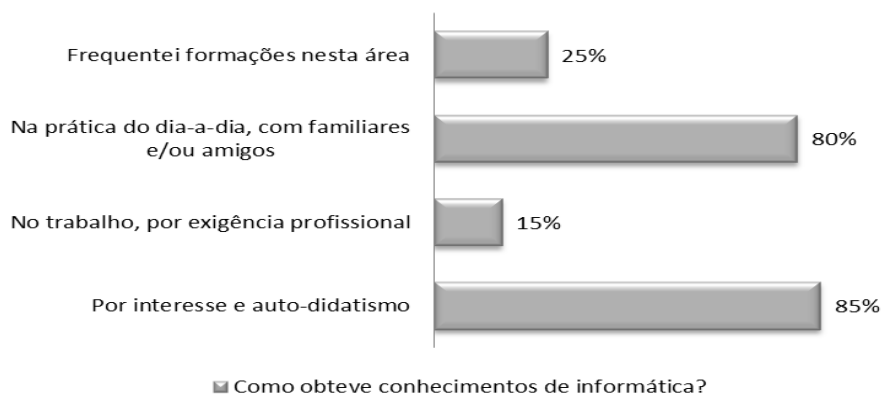


Gráfico 10 – Modos de obtenção dos conhecimentos de informática

Tornou-se curioso constatar que foram poucas as que declararam ter aprendido de um modo formal esta competência através de formações específicas (apenas 25% dos elementos) ou seja que haviam aprendido “*sobre computadores*” como afirma Jonassen (2007). A grande maioria revelou que foi de modo informal, no quotidiano, por necessidade ou interesse que aprendeu por conta própria ou contando com ajudas de familiares e amigos; ou nas palavras do autor aprenderam “*a partir de* ou *com computadores*”. Em especial o número de estudantes que assinalou o interesse e o auto-didatismo (85% das estudantes) como “motor” de aprendizagem, tornou-se muito

promissor e mesmo inspirador para o arranque e adesão ao projeto, pois afiança o mesmo autor:

É necessário possuir algum conhecimento sobre uma determinada ferramenta para que a possamos utilizar. (...) No entanto, a prática necessita de ser inserida em alguma atividade significativa. Quando utilizamos uma ferramenta para realizar uma tarefa significativa do ponto de vista cognitivo, focamo-nos menos nas ferramentas e mais no que elas nos permitem fazer. (2007, p. 20)

Pelo que conseguimos aferir junto das alunas, tanto na etapa inicial de mobilização, em que as visitas foram regulares e as iniciativas de publicação também frequentes, como numa avaliação retrospectiva, em que as alunas apreciaram criticamente as suas expectativas iniciais e a sua integração no projeto, depreendemos que este se tornou aliciante para as estudantes não só pelo envolvimento das novas tecnologias enquanto centro de interesse e curiosidade, mas também pelas finalidades que estas lhes permitiram atingir ao longo do projeto, como evidenciam alguns dos seus depoimentos que destacamos:

Est.26: *"No início estava um pouco reticente pois como não passo muito tempo no computador, tive receio de não conseguir acompanhar tudo o que se ia passar (...). No entanto, ao contrário do que temia, isto acabou por criar em mim o hábito de estabelecer uma frequência para ver o que se passava no Colabor@ e assim tudo não passou de um falso alarme, pois estive sempre a par de tudo o que se passava, cumpri tudo o que me foi pedido e no fim de contas usufrui deste projecto da melhor forma possível, foi-me muito útil e um bom auxiliar no meu estágio"*

(Apreciação Crítica do Projeto Colabor@ - Maio 2011)

Est.28: *"A primeira vez que ouvi falar neste projecto achei uma ideia fantástica. Pensei que finalmente iríamos ter uma plataforma onde a comunicação e a partilha de ideias fossem maiores."*

(Apreciação Crítica do Projeto Colabor@ - Maio 2011)

Est.18: *"Pessoalmente, eu gostei muito de participar neste projecto. Penso que tal situação também se prende muito com o meu interesse pelas novas tecnologias e constante actualização, sendo que privilegio este meio de trabalho pois o mesmo permite que, mesmo sem nos encontrarmos fisicamente com as pessoas, possamos conversar e trocar ideias. Todas sabemos que na correria das aulas e nos poucos dias em que nos encontramos em espaços comuns era impossível estabelecer conversas deste género e/ou discuti-las com tanta gente. O mesmo se aplica ao esclarecimento de dúvidas, pois o Colabor@ permitiu que não*

tivéssemos de esperar "até à próxima aula" para retirar alguma pequena dúvida que surgisse ao longo de um determinado trabalho ou tarefa."

(Apreciação Crítica do Projeto Colabor@ - Maio 2011)

Est.15: *"Quando nos foi dada uma sessão sobre o funcionamento do projecto Colabor@, confesso que ao início me pareceu um pouco complicado e complexo, mas assim que aderi ao espaço e fui investigando, explorando e compreendendo o seu funcionamento, foi bem mais fácil. (...) a sensação que obtenho é que, este projecto nos torna mais próximos e permite uma comunicação mais fácil e eficaz entre os participantes (alunas) e os docentes envolvidos.*

Gostei muito deste espaço, é muito bom o surgimento deste tipo de iniciativas, e além disso, fomenta a utilização das novas tecnologias."

(Apreciação Crítica do Projeto Colabor@ - Maio 2011)

Este grupo plurifacetado, como acabamos de reconhecer, foi sem dúvida um entusiasmante desafio ao longo do projeto, que na sua fidelização nos foi exigindo um constante discernimento sobre as dinâmicas ajustadas a um desejável equilíbrio entre convívio e aprendizagem, entre reciprocidade e autonomia, negociando constantemente o limite emocional entre a dedicação e o esforço.

5.1.4 – Dinâmicas implementadas

Neste ponto da apresentação tomaremos como critério não só a linha cronológica de desenvolvimento da comunidade, mas também o modelo que Salmon (2002, 2004) teorizou, referente ao processo evolutivo das comunidades, que apresentámos no Capítulo 3, e que tomámos em linha de conta ao longo do projeto. O referencial da análise retomará os níveis gradativos de uma comunidade online: acesso e motivação; socialização; partilha de informação; construção de conhecimento; desenvolvimento.

Ao apresentarmos seguidamente cada uma das áreas em detalhe e as dinâmicas comunicacionais e formativas aí propostas queremos explicitar a estrutura interna que, como um "sistema venoso" vivificou a comunidade, e lhe permitiu prosseguir cada uma dessas etapas.

a) Área de Ambientação Online

Em consonância com as práticas de referência da formação em ambientes virtuais, criámos uma área preliminar designada de “Ambientação on-line”, disponibilizando o módulo “Para começar” destinado à visita exploratória da plataforma, experimentação de alguns recursos e criação do clima de grupo.

Para o efeito disponibilizámos um fórum de “Apresentação”, uma ligação para o Questionário de Apresentação de Participante, um canal de *chat* para eventual comunicação síncrona designado de “Ponto de encontro”, e ainda os diapositivos expostos nas reuniões de lançamento do projeto e organização do estágio, em torno das alterações à formação inicial de educadores pós-Bolonha.

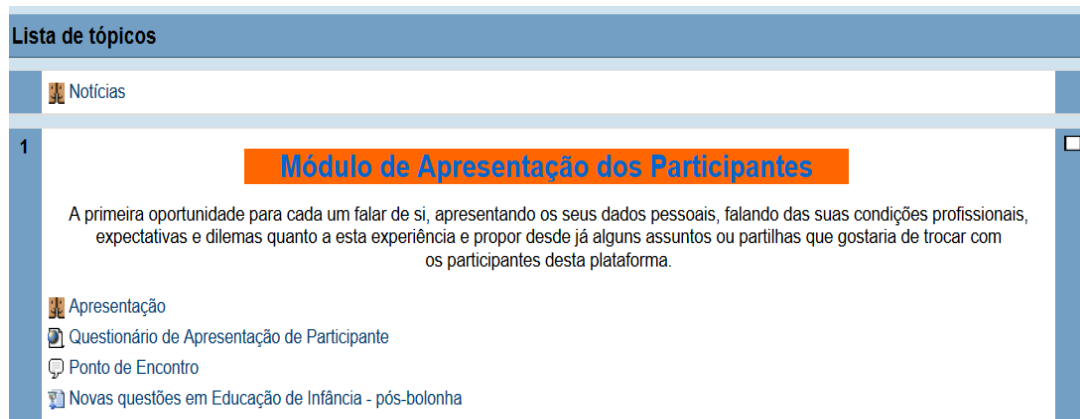


Figura 26: Apresentação da área de “Ambientação-online” – módulo “Para começar”

Esta área foi planeada para todos os intervenientes indistintamente, convidando à sua apresentação e à diluição dos “anonimatos”, à partilha de expectativas e à criação de clima de confiança e reciprocidade propício à constituição da comunidade, produzindo as primeiras manifestações públicas que deram visibilidade às participantes, conforme as próprias perceberam e se tornou evidente logo no primeiro comentário, pela metáfora da pégada: *"Ora então... parece que vou ser a primeira a deixar aqui a minha pegada 😊 Nem sei bem por onde começar, nem tenho nenhuma apresentação como exemplo, mas se calhar não seria má ideia começar pelo princípio 😊"* (Est28, Fórum de Apresentação).

Os dois recursos mais acedidos foram o fórum e a ligação para o questionário, tornando-se o fórum, claramente, o recurso mais participado, apesar de ter contado apenas com mensagens das estudantes, ao contrário do que inicialmente esperávamos

e desejávamos, mas que já justificámos. O teor da maioria das mensagens referia dados de identificação pessoal tal como nome, idade, proveniência, assim como a formulação de alguns desejos e intenções tanto para o estágio como para o projeto Colabor@, o que parece denunciar a expectativa de que pudessem vir a ser vistas também pelas próprias educadoras cooperantes.

Este módulo permitiu-nos recolher alguns dados preliminares para conhecimento e caracterização das participantes, assim como promover competências de navegação e de comunicação digital, assegurando que as participantes ensaiariam a colocação de mensagens na plataforma, aprendendo a responder às mensagens nos fóruns, a localizar informação e a abrir documentos, desvanecendo receios e corroborando o entusiasmo inicial que se tornou explícito nalgumas mensagens, como seguidamente evidenciamos:

Est.3: *"Mãos à obra... Ao colabor@r sairemos todos a ganhar!"*

(Fórum 'Para começar?', Tópico 'Apresentação' – Nov. 2010)

Est.22: *"P.S: Adorei a ideia da construção desta plataforma, tem sido muito útil e interessante.😊"*

(Fórum 'Para começar?', Tópico 'Apresentação' – Nov. 2010)

Est.9: *"Não posso deixar de dar os meus parabéns pela construção do Colabor@, sem dúvida extremamente cativante."*

(Fórum 'Para começar?', Tópico 'Apresentação' – Nov. 2010)

Colabor@dmin: *"Uau! Elogios...😊 **Muito obrigada**, sabem tão bem 😊, principalmente porque os vemos como expressão do vosso interesse pelo projecto! Por isso mesmo estes parabéns são para todos😊😊😊😊😊😊😊😊😊😊 quantos se motivaram por colabor@r no arranque da comunidade (e para os que ainda estão para vir), na certeza de que este é só o princípio do muito que podemos construir em conjunto! **Venham daí para a Colabor@, só perde quem ficar de fora!**"*

(Fórum 'Para começar?', Tópico 'Apresentação' – Nov. 2010)

Demos continuidade a este desafio de motivação e adaptação ao interface digital, promovendo um grau superior de socialização (Salmon, 2003), com o convite à participação na área específica de convívio.

b) Área do “Colabor@ B@r” – convívio e c@fé virtual



Figura 27: Separador de apresentação da Área de Convívio – “Colabor@ B@r”

É também comum nas boas práticas de educação online, a criação de um espaço que privilegie o convívio informal e o reforço do espírito de grupo, pela partilha de afinidades e interesses comuns, paralelos às atividades formativas. Foi com essa intenção que desenhámos o espaço do “Colabor@ B@r”, sugerindo metaforicamente que se assumisse como o espaço de encontro e descontração, à semelhança dos tradicionais cafés e bares.

O acesso e a frequência eram livres, assim como a moderação, podendo qualquer um dos intervenientes sugerir um tema e moderar a comunicação, em registo informal, desde que preservasse as regras de respeito e cordialidade. Os primeiros fóruns foram despoletados pela moderadora/investigadora, porém numa fase mais avançada do projeto foi com satisfação que vimos outras participantes tomar a iniciativa de colocar partilhas e debates em aberto.

As primeiras “conversas” foram sobretudo motivacionais e para consolidação do espírito de comunidade, procurando despertar códigos comuns e específicos que estimulassem o sentido de pertença. Evidência dessa estratégia são os tópicos da “Música ao Vivo” em que convidámos os participantes a propor alguns temas ou grupos musicais da sua preferência (que se manteve desde o início até fevereiro aproximadamente); ou mesmo o “Concurso de ideias para slogan Colabor@” que surgiu na sequência das primeiras mensagens entusiásticas do fórum de apresentação, como já documentámos (e se manteve até janeiro).

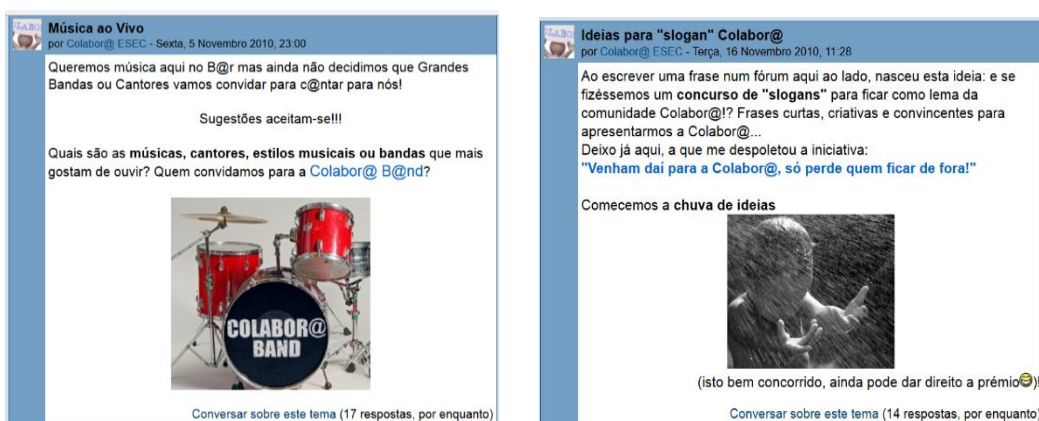


Figura 28 – Tópicos de conversação na área do Colabor@ B@r

Ainda na fase inaugural é de destacar um tópico “desbloqueador”, iniciado por um membro da Equipa de Supervisão (EqSup2), que constatando alguma hesitação inicial dos participantes, despoletou uma questão que gerou um fluxo de respostas que dissiparam a inibição, dada a tónica humorística e fantasiosa que assumiu, mas que permitiu uma atmosfera convidativa e espontânea, e comprovou o interesse e compromisso de participação tanto das estudantes como da equipa:

EqSup2 : 🤔 *Ninguém gosta de cafézinho??”*

Est28: *“Eu não gosto muito de café, mas se fosse um chocolate quentinho 😊... ainda está tudo a dormir...”*

EqSup1: *“Sem café não há manhã... mas também concordo que precisamos de saber mais sobre os produtos disponíveis neste c@fé... temos chocolate quentinho para a Est28, chá, bolos ou outros incentivos?”*

Est 18: *“Acho que um serviço de torradas também não era mau. 😊”*

Colabor@dmin: *“Ora, aqui está, chocolate quentinho... quem o pediu?! Este claro, que também não podia faltar cá no Colabor@ B@r, é também uma das minhas preferências!”*



Est.28: *“Maravilhaaaa 😊 Obrigada, Agora sabia mesmo bem... 😊”*

Colabor@admin: *“Para aquecer uma jornada de colabor@ção nada melhor que uma torrada quentinha, realmente! Com manteiga, doce, queijo...???”*



Colabor@dmin: *“Este cafézinho vai saber bem de manhã... à tarde... à noite... Qualquer hora será hora de c@fé colabor@!”*



Est18: "Sou fã das torradas e tostas, seja com manteiga, doce, requeijão..Venham elas! 😊"

Est21: "Cafézinho de manhã, depois de almoço e depois do jantar! 3 é uma boa média...
Torradinhas e chocolate quente para o lanche...😊"

Est4: "Gosto da ementa...mas dispenso o cafézinho...Dá-me alguma energia a mais.😊"

(Fórum Colabor@B@r, tópico "Gosto de café pela manhã – 5 a 10/ Nov/2010)

Depreenda-se deste registo que também se esperava que este pudesse ser um espaço de espontaneidade e criatividade, favorável ao estreitamento de laços.

Apesar de o principal intuito desta área ser a troca de ideias sobre assuntos de interesses diversos, culturais e pessoais, alternativos aos assuntos específicos da formação em educação de infância, foi curioso verificar que algumas das iniciativas de partilha coincidiram com problemáticas educacionais e práticas inovadoras, como foi o caso da discussão em torno das diferenças de género em educação, moderada por um elemento da Equipa de Supervisão (EqSup4), com o questionamento de alguns pré-conceitos do grupo; ou o relato do seminário sobre *Forest School*, tópico apresentado e dinamizado por uma das Estudantes, apreciando e incentivando o carácter inovador deste tipo de experiências no contexto português.

Tema	Respostas
Páscoa e Ovinhos????	1
Diferenças de genero no Jardim de Infância	22
Perdidos e Achados - Diferenças de genero no Jardim de Infância	2
+ Colabor@ntes- Cocktail Party	7
Problemas no acesso às Plataformas da ESEC	1
Forest Schools (Dinamarca) Acção de formação 12-Janeiro-2011	8
Música ao Vivo	17
Ideias para "slogan" Colabor@	14
Boa ideia!!! Partilha de leituras...	2
Não é tarde nem é cedo... é Dezembro!	7
ENCONTRO SAC	10
Emblema de Educação Básica	4
organização de eventos	0
Então e o IP na Holanda... Já estão as malas feitas?!?!	17
QUENTES E BOAS!!!	1
gosto de café pela manhã.....	10

Figura 29: Lista de "conversas" do fórum social "Colabor@ B@r"

Pela lista de tópicos apresentada é possível perceber a multiplicidade de assuntos lançados, entre os quais também as festividades foram assinaladas assim como outros assuntos do cotidiano acadêmico das estudantes, podendo constatar-se pelo número de respostas, a relevância dos tópicos mais intensos e participados.

Não se conclua, porém, que o envolvimento das estudantes se restringiu ao número de respostas, pois como o quadro 12 demonstra, mesmo quando não contribuíram ativamente para as discussões, acompanharam-nas regularmente.

Quadro 12: Total de visualizações das participantes no fórum “Colabora B@r”

Fórum	ATIVIDADE	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai
Colabor@ B@r	VISUALIZAÇÕES	872	491	231	185	220	122	9

Reconhecemos que esta foi uma área com enorme potencial de agregação e que reforçou a vinculação das participantes à comunidade, acentuando a sua co-responsabilização e permitindo-lhes desde início perceber a importância e o impacto da reciprocidade e interatividade na comunicação digital.

Foi assim facilitada a entrada em patamares seguintes da plataforma, a *partilha de informação e a construção de conhecimento* (Salmon, 2004), que privilegiámos nas áreas específicas de atividade formativa, e que detalharemos em diante.

c) Área de Educadores Cooperantes

Não obstante esta ter sido uma área entretanto desvitalizada no projeto, não queremos deixar de documentar o investimento que foi feito, para que também as educadoras cooperantes usufríssem de uma área orientada aos seus interesses, e à troca de ideias e reflexões em torno dos seus papés profissionais de educadoras e cooperantes.

Foi aliás esse o critério que presidiu à organização da área: um primeiro bloco de informações e conteúdos centrados nas práticas educativas e na profissionalidade de educadores de infância, como ilustra o excerto da página da plataforma.

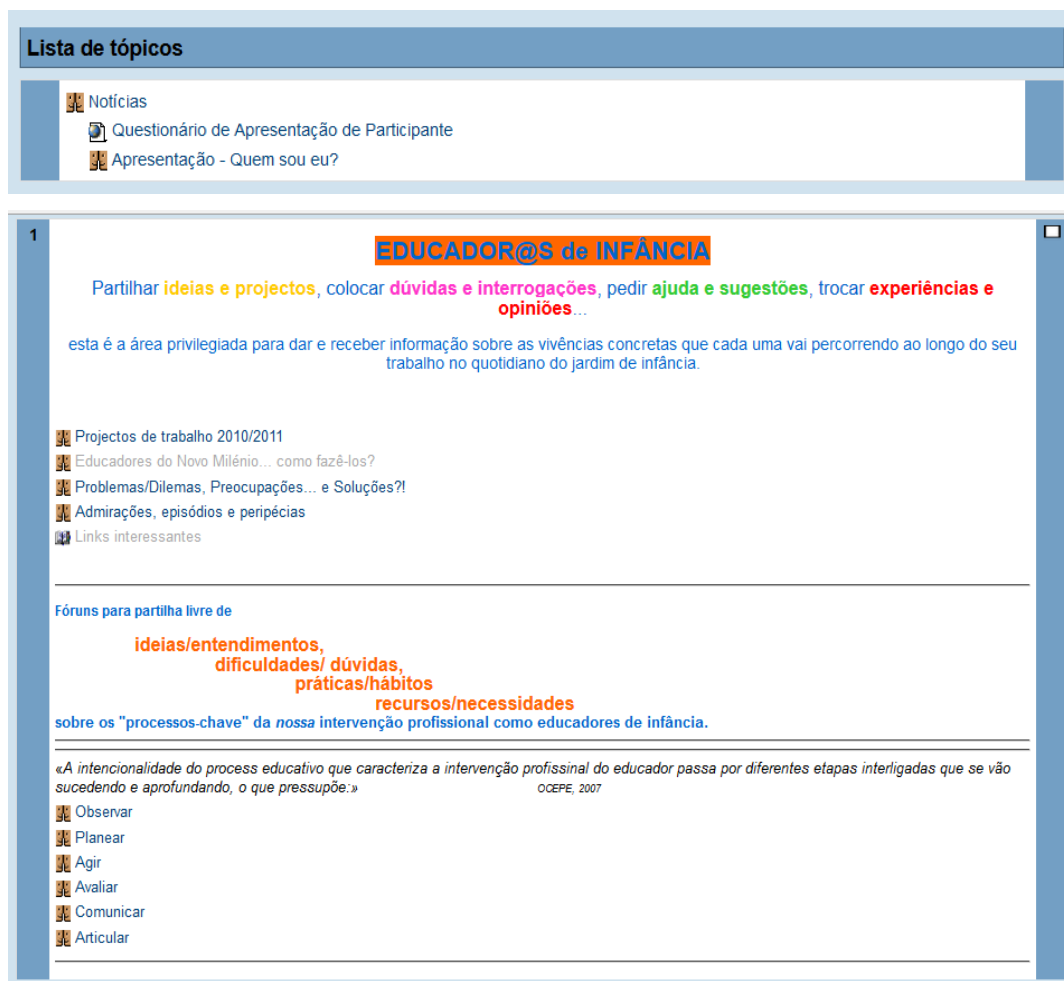

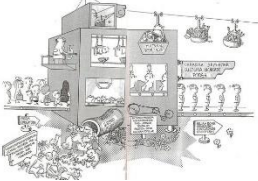




Figura 30: Apresentação parcial da área de "Educadores Cooperantes"




As dinâmicas planeadas neste bloco passavam essencialmente por fóruns de discussão e partilha, numa primeira parte mais com carácter motivacional e de socialização, como a tabela seguinte discrimina.




Quadro 13 – Temáticas dos fóruns de socialização da área de Educadores

Projetos de trabalho 2010/2011	Educadores do Novo Milénio... como fazê-los?	Problemas/Dilemas, Preocupações... e Soluções?!	Admirações, episódios e peripécias
 <p>Poderão ser apresentadas as linhas gerais dos projetos seleccionados para este ano em cada sala/instituição. Igualmente se poderá contar como decorreu a construção desses projetos (quem os "imaginou", quais foram os pontos de partida, as intenções, as opções, que referências ...</p>	 <p>Como serão os educadores do novo milénio? Como havemos de "fazê-los"?</p> <p>Começamos a perceber algumas ruturas nos "moldes" de formação dos profissionais de educação... Depreendemos que as mudanças são necessárias... Esboçamos um novo perfil de profissional...</p>	 <p>Partilha das dificuldades, conflitos e embaraços que "educador@ sofre"...</p>	 <p>Acontecimentos imprevistos, tão divertidos quanto marcantes, que diariamente sorriem aos educadores de infância.</p>

Numa outra divisória da área o intuito seria incidir sobre matérias de discussão ligadas às opções e práticas curriculares das profissionais, tendo como referencial as OCEPE, como esclarece o próximo quadro:

Quadro 14: Fóruns de partilha de opções curriculares da área de Educadores

Observar	Planear	Agir
 <p>«Trata-se fundamentalmente de dispor de elementos que possam ser periodicamente analisados, de modo a compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem de cada criança.» (OCEPE, 2007, p.25)</p>	 <p>«Planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização.» (OCEPE, 2007, p.26)</p>	 <p>«Concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas.» (OCEPE, 2007, p.27)</p>

Avaliar	Comunicar	Articular
 <p>«Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.» (OCEPE, 2007, p.27)</p>	 <p>«Se o trabalho de profissionais em equipa constitui um meio de auto-formação com benefícios para a educação da criança, a troca de opiniões com os pais permite um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação: família e comunidade.» (OCEPE, 2007, p.27)</p>	 <p>«Cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória. (...) competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória.» (OCEPE, 2007, p.28)</p>

Além das problemáticas em torno dos desempenhos e responsabilidades profissionais das interlocutoras, era nossa intenção privilegiar a partilha, reflexão e suporte no seu desempenho de funções como educadores cooperantes, reservando alguns recursos para dinamizar esse debate. A imagem seguinte evidencia-o.

2

COOPER@NTES

Nesta área haverá lugar ao **debate**, **reflexão** e **troca de experiências** sobre o **papel de formadores** que assumimos ao receber alunos dos cursos de Formação de Educadores.

👤 Estágio sim, porque...

👤 Será que se notam diferenças?!

📄 Características do Educador Cooperante

Registos

📄 Bloco de Apontamentos do Estágio




Documentos de Orientações dos Estágios

📄 Cronograma das Etapas de Estágio Mestrado EPE

Figura 31: Apresentação parcial da área de Educadores Cooperantes

Para facilitar a troca de experiências, motivações e percepções foram incluídos alguns fóruns, que visavam a partilha alargada e o fomento da identidade coletiva enquanto corpo específico de co-formadores. Apresentámos alternativas mais individualizadas, como o “Bloco de Apontamento de Estágio” para que de um modo mais privado e restrito as profissionais pudessem inscrever os seus contributos. Anexámos ainda documentos de suporte ao estágio de interesse geral.

Quadro 15: Recursos de partilha e suporte ao desempenho como cooperantes

Estágio sim, porque...	Será que se notam diferenças?!	Bloco de Apontamentos do Estágio
 <p>Quem aceita colaborar num estágio, porque aceita? Que motivações nos disponibilizam para assumir esta responsabilidade e partilhar este processo formativo? Que contributos espero de um estágio (para mim e para as alunas - pessoal e profissionalmente)?</p>	 <p>Partilhemos as primeiras impressões que causaram os contactos iniciais com as alunas neste começo de estágio. Será que se notam rupturas ou continuidades na formação dos educadores de infância depois das alterações suscitadas pela "era Bolonha"? Que curiosidades, interrogações e perplexidades me despertam estas "novidades"?</p>	 <p>Este é o bloco de registos onde se podem ir anotando as mais diversas situações relativas à orientação das alunas em estágio: assinalar preocupações, comemorar conquistas, registar expectativas, partilhar dificuldades e ansiedades, pedir ajuda... <i>Do outro lado do cabo haverá quem acompanhe!</i></p>

A estrutura anteriormente exposta incide numa lógica de aspeto final, mas será importante realçar que na verdade a sua construção foi faseada, e esta foi uma área que durante longo tempo do projeto foi sendo rearranjada e renovada de modo a interessar e cativar as educadoras e a ampliar oportunidades de participação.

d) Área de Estudantes de MEPE

Igualmente progressiva foi a construção da área das estudantes de MEPE, procurando sempre dar resposta e acompanhar as necessidades emergentes do processo formativo.

Não obstante, usámos como na área anterior um critério de estruturação inicial que correspondesse às diversas vertentes das suas experiências pessoais e formativas. Estabelecemos um primeiro bloco designado de "Estudantes de Mestrado", mais reservado a conhecimento, suporte e expressão individual. Outro bloco de recursos denominado "Em Educação Pré-Escolar" que pretendia dar sequência ao módulo prévio, concentrando o acompanhamento nas vivências e reflexões da Prática Educativa. Um terceiro bloco ficou dedicado à pilotagem dos instrumentos do ciclo SAC e por isso se designou "Usando o SAC". O último separador identificado como "Derradeira

Colabor@ção” englobava todas as instruções e documentos necessários à conclusão da recolha sistemática de dados.

Analisemos mais detalhadamente as dinâmicas e finalidades destes diversos módulos.

O topo de página foi reservado para a área de “Notícias” e recados que assegurassem a rápida visibilidade e consulta de avisos funcionais. Foi um dispositivo bastante útil à moderação, como evidenciaremos mais adiante.

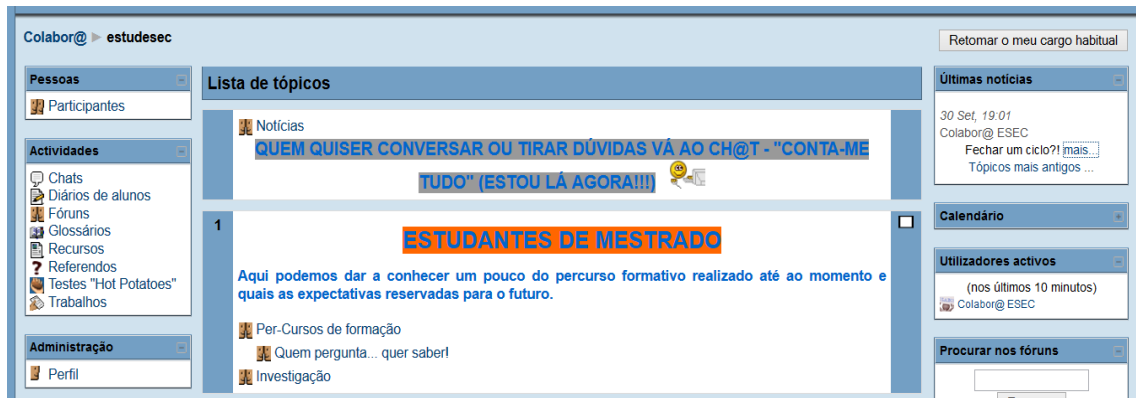





Figura 32: Topo de página da área de “Estudantes de MEPE”

Nas laterais da página mantivemos sempre ativos o quadro de avisos (“Últimas notícias”), a hiperligação para a listagem dos perfis dos participantes (“Pessoas”), a caixa de atividades com a listagem dos recursos e ferramentas usados na área (“Atividades”), um calendário que poderia ser usado como agenda, e um dos dispositivos interessantes na regulação da “comparticipação”: a caixa de “Utilizadores ativos” que permitia perceber que membros estavam em linha simultaneamente ou que tinham estado presentes até 10 minutos antes.

O primeiro fórum proposto, “Per-Cursos de formação”, visava complementar o fórum iniciado na área de ambientação e facilitar um melhor conhecimento das estudantes, dos seus percursos e expectativas formativas. Os outros dois surgiram de circunstâncias pontuais, visando dar suporte a curiosidades e dificuldades particulares, apresentadas pelas estudantes. O fórum “Quem pergunta... quer saber!” acabou por ter apenas um tópico relativo a uma interrogação colocada por uma estudante sobre a Componente de Apoio à Família; o fórum “Investigação” destinou-se ao suporte na discussão das opções relativas ao exercício de investigação de práticas que deveriam desenvolver no âmbito da unidade curricular.

Quadro 16: Fóruns de partilha do bloco “Estudantes de Mestrado”

Per-Cursos de formação	Quem pergunta... quer saber!
 <p>São inúmeros os percursos que conduzem à Educação Pré-Escolar. Nessa diversidade nos podemos enriquecer partilhando como aconteceu o percurso académico até aqui, quais foram os conhecimentos e experiências mais importantes desde o início, quais os que mais defraudaram e que sinto necessidade de consolidar, grau de realização pessoal no curso, vicissitudes e desilusões sentidas, o que mudaria na formação se tivesse oportunidade para tal, desejos e expectativas para o futuro...</p>	 <p>Espaço para colocação de perguntas sobre matérias ou assuntos sobre os quais desejem saber mais e sintam curiosidade e necessidade de aprofundar..</p>
	Investigação  <p>INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA Discutir ideias sobre as investigações que terão de desenvolver no âmbito da Prática Educativa</p>

O segundo bloco (“Em Educação Pré-Escolar”) tinha como finalidade o suporte à integração nos centros de estágio, acompanhando as impressões gerais sobre as dinâmicas relacionais estabelecidas. Para o efeito foram disponibilizados os documentos orientadores da organização do estágio, assim como foram ativados dispositivos de comunicação que facilitassem, tanto de um modo mais privado, como de um modo mais alargado, a partilha das apreciações críticas das estudantes sobre a sua integração. Os instrumentos privados previstos foram o canal de *chat* “Conta-me tudo” e o diário individual “Estágio meu, estágio meu...”, que na verdade foram usados apenas esporadicamente, por poucos elementos, em intervenções de teste sem continuidade.

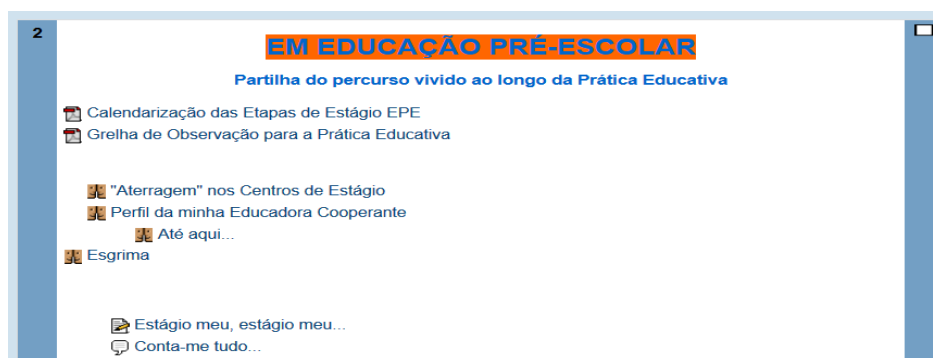





Figura 33: Vista parcial da área “Estudantes de MEPE”


Mais uma vez os recursos mais significativos foram os fóruns que procuraram ir mediando a experiência das estudantes, auscultando as suas avaliações e as peceções que iam construindo da atmosfera relacional que as envolvia.

Quadro 17: Fóruns de acompanhamento da integração em estágio

Aterragem nos centros de estágio	Perfil da minha educadora cooperante	Até aqui
 <p>"ATERRAGEM" NOS CENTROS DE ESTÁGIO (primeiras impressões de relações interpessoais, condições espaciais, aspectos emocionais...)</p>	 <p>PERFIL DA MINHA EDUCADORA COOPERANTE Que características da vossa educadora cooperante mais destacam, tanto no papel de vossa formadora bem como no de formadora do grupo em que estão inseridas?</p>	 <p>Prestes a encerrar o semestre e a interromper o estágio, será uma boa altura para vir contar como foram as coisas até aqui... como estagiária o que sinto que aprendi, o que sinto que me falta aprender, o que foi mais gratificante, o que foi mais complicado, o que cresci e ajudei a crescer até aqui...</p>

Numa etapa mais adiantada, recuperámos a intenção de dar oportunidade às estudantes de debaterem e problematizarem temáticas da sua curiosidade e necessidade, à semelhança do que tínhamos feito no fórum "Quem pergunta...quer saber", mas confiando desta vez a moderação mais diretamente às próprias alunas e por isso designámos o debate por "Esgrima". Foi uma discussão mais participada que a anterior, mas que ainda assim só recebeu dois tópicos de "conversa" ("Como evitar gritar com as crianças?" e "Acordados... de pé ou deitados?!").

Quadro 18: Recursos síncronos e assíncronos da área "Estudantes de MEPE"

Esgrima
 <p>A "pista" certa para esgrimir argumentos, tomar posição, atacar, defender, combater dúvidas, dilemas, interrogações...</p> <p>Regras do Combate: Um assunto será lançado para discussão, dando lugar a tod@s@s particip@ctivas da turma para apresentar os seus pontos de vista e as razões que as sustentam (pessoais e/ou até teóricas - revistas, sites, artigos... a pesquisa é uma mais-valia desta luta!). Haverá sempre um árbitro a acompanhar o combate mas que apenas intervirá para assinalar as "faltas", os "fora de jogo", "reposição do combate" ou "validação dos pontos do combate". Segundo parece, a prática do esgrima tem como benefícios o aumento da força, equilíbrio e destreza; melhora a resistência;</p>

melhora a agilidade de pensamento, raciocínio e tomada de decisões, desenvolve o poder de concentração. Vamos ver...



En garde!

Estágio meu, estágio meu...



Este é o **bloco de registos onde se podem ir anotando as "confidências" do estágio**, é a oportunidade para escrever sobre as mais diversas situações, reflecti-las e extrair delas as aprendizagens necessárias, comemorar conquistas, assinalar dificuldades e ansiedades, pedir ajuda... **Do outro lado do cabo haverá quem acompanhe!**

Conta-me tudo!

Para contar **em directo** as últimas novidades do estágio.



Tendo todos os recursos até aqui apresentados sido de fundamental importância no crescendo do projeto, foi, todavia, o módulo "Usando o SAC" que reforçou o envolvimento das estudantes, impulsionando os mais elevados índices de participação da comunidade, que se traduziram na *construção de conhecimento* ou mesmo no *desenvolvimento* que Gilly Salmon (2004) define como distintivos dos níveis mais avançados das comunidades virtuais.

Foi este o módulo que mais intensamente exigiu tarefas de pesquisa, leitura e estudo, reflexão escrita e confronto de ideias, análise de práticas e metacognição. Aqui se concentraram os maiores esforços de reflexividade, tanto nos desempenhos das estudantes incentivando insistentemente que a incorporassem nas suas análises, como mesmo na moderação e acompanhamento do itinerário formativo, pela busca constante de estímulos e suportes adequados à manutenção da motivação e interesse face às progressivas exigências.

Após a sessão presencial (Novembro/2010), de discussão, (des)construção e explanação de alguns conteúdos em torno da avaliação em educação pré-escolar, e especificamente sobre a proposta do ciclo de avaliação suportado pelo SAC, organizámos trabalho sistemático de estudo, análise e debate de alguns pressupostos da temática, partindo das ideias prévias e construtos pessoais das estudantes, propondo a confrontação com referenciais teóricos que os problematizassem. Foi o que designámos

de “Etapa Prévia”, assegurando que mais do que a instrução de procedimentos de um sistema de avaliação, deveríamos formar a mentalidade curricular que os sustenta.

3

USANDO O SAC
(Sistema de Acompanhamento de Crianças)

É chegado o momento

de nos familiarizarmos com o documento, as ideias e intenções que lhe estão subjacentes, os procedimentos que preconiza, os desafios que lança!

Tarefas: pesquisa e leitura, reflexão escrita e confronto de ideias, dinâmicas (mais ou menos) lúdico-pedagógicas e a utilização de dispositivos que nos permitirão avançar nesta "maratona".

É **fundamental a participação de cada uma em TODAS as propostas apresentadas** pois só assim todas conseguirão acompanhar o ritmo e alcançar a meta.

ETAPA PRÉVIA (até 04 de Dezembro!!!)

Não ficaram dispensadas, até porque a tarefa agora está facilitada

Sendo o SAC um instrumento de suporte à avaliação em educação pré-escolar é importante (como em todas as aprendizagens) **partirmos do que já sabemos**, confrontarmo-nos com as nossas ideias prévias e clarificar ou consolidar alguns pressupostos sobre a especificidade dos processos de avaliação na educação pré-escolar.

Itinerário

1. Produzir um pequeno **comentário individual** sobre as ideias pessoais construídas até aqui sobre o assunto. É um registo importante para evidenciar os pilares sobre os quais construí a minha concepção de avaliação. (Atenção: não é um texto para avaliação, mas para levantamento de ideias sobre avaliação em educação de infância).
2. **Consulta dos textos** propostos, selecção do artigo que despertou maior interesse e **registo da ideia que mais cativou** no "balão de comentário" do respectivo texto.
3. **Discussão alargada**, em modalidade de fórum, sobre o percurso realizado nesta etapa.

1. Ideias que tenho sobre a avaliação em educação pré-escolar

2. Textos sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar

3. Discutindo a avaliação em educação pré-escolar

Repetição - O que me sugere o Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)?

Figura 34: Vista parcial do módulo “Usando o SAC”

Para o efeito, sugerimos um itinerário de três tarefas, suportadas em recursos diferentes: um comentário reflexivo individual e privado sobre as ideias e conhecimentos pessoais acerca da avaliação em EPE; seguidamente recomendámos leituras diversas de artigos em torno da temática e solicitámos um breve comentário público junto do texto que mais interesse despertasse; e por fim, propusemos uma discussão alargada, em fórum, para revisão do impacto deste percurso formativo.

Posteriormente seguimos o ciclo de fases que o próprio guião SAC prevê, procurando que a sua implementação fosse gradual.

Estabelecemos uma sucessão de etapas que se repetiram em cada fase. Assim, a fase 1 do ciclo teve três etapas intermédias: a inicial que designámos de “Etapa de Apresentação e Familiarização” onde disponibilizámos documentos de apoio e sínteses informativas dos conteúdos, assim como criámos algumas dinâmicas lúdico-pedagógicas

com jogos (palavras cruzadas e correspondências) que despertassem curiosidade e ajudassem a memorizar alguns dos indicadores necessários às práticas de observação e avaliação, apresentados previamente em aula. A “Etapa de Utilização da Ficha” foi reservada ao ensaio de cada um dos instrumentos, obedecendo a um cronograma predefinido, e sempre suportada por estes três recursos: as instruções de preenchimento, o modelo da grelha de registo que adaptámos, e o fórum de suporte e esclarecimento designado “Acompanhamento do uso da ficha ...”. A última etapa de cada fase designava-se “Etapa de Análise e Sistematização da Ficha...”, e previa um determinado prazo para a sistematização da informação registada, o seu envio, resposta a um referendo sobre o grau de dificuldade da tarefa e por fim, um dos momentos mais valiosos do percurso, a partilha no fórum “O que aprendi com a ficha...”, destinado à reflexão sobre as aprendizagens proporcionadas pela utilização e tratamento da respetiva grelha.



Figura 35: Apresentação do bloco “Fase 1” do ciclo “Usando o SAC”

A estrutura nas restantes fases foi muito semelhante, e o critério de organização foi idêntico. A principal diferença na passagem de uma fase à outra foi a crescente responsabilização e emancipação das estudantes, nomeadamente no que diz respeito ao estudo autónomo e à pesquisa.

Assim, na fase 2 não houve uma sessão presencial de explanação de conteúdos, mas antes o incentivo à leitura e apropriação das informações por conta própria, apoiada em suportes diversos. Para o efeito foram disponibilizados todos os documentos e complementos julgados oportunos para a exploração de assuntos em torno da construção e avaliação do currículo em EPE, centrais no enfoque da fase 2G.

Privilegiámos como anteriormente, a metacognição sobre as aprendizagens realizadas, desta vez com um feedback individualizado a cada elemento sobre a sua síntese reflexiva e procurando sublinhar alguns aspetos relevantes desses conteúdos formativos, ao mesmo tempo que mantivemos a discussão alargada e a socialização dos saberes nos fóruns.

FASE 2

Também é um dos propósitos deste projecto potenciar a vossa capacidade de estudo e pesquisa autónomos, bem como incentivar as vossas competências crítico-reflexivas.




Assim, esta etapa não se precederá de um momento de exposição/ transmissão de conteúdos (como aconteceu na etapa inicial) mas de uma proposta de apropriação pessoal das informações disponíveis.

Está diante dos vossos olhos, ao alcance das vossas mãos e sujeita ao vosso espírito crítico a tão desejada "etapa seguinte"!
BOM TRABALHO, por conta própria... mas sempre em COLABOR@ção!




[ETAPA APRESENTAÇÃO/ FAMILIARIZAÇÃO](#)

ITINERÁRIO

1. Após a leitura cuidadosa do documento de Apresentação da Ficha 2G, cada aluna poderá sistematizar o seu entendimento das informações disponibilizadas no diário "Comentário Pessoal" **até 25 Janeiro**.
2. No link "Leituras Complementares Recomendadas" são listados alguns textos e excertos que complementam e sustentam um pouco mais as informações da Apresentação Genérica da Ficha 2G. A sua leitura é de facto RECOMENDADA, e novamente adoptaremos a estratégia do comentário junto do texto que mais novidade acrescentou aos vossos conhecimentos ou que mais esclareceu as vossas concepções prévias.

-  Apresentação Ficha 2G
-  Leituras Complementares Recomendadas
-  Síntese e Comentário Pessoal sobre as informações da etapa 2

[ETAPADE UTILIZAÇÃO DA FICHA 2G \(de 18 de Jan. a 07 de Fev.\)](#)

-  Instruções 2G
-  Ficha 2G
-  Acompanhamento do uso da Ficha 2G

[ETAPA DE ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DA FICHA 2G \(de 07 a 27 de Fevereiro\)](#)





-  Envio das Fichas 2G
-  Ficha 2G (para preencher)
-  ? Grau de dificuldade de preenchimento da ficha 2G
-  O que aprendi com a ficha 2G

Figura 36: Apresentação do bloco "Fase 2" do ciclo "Usando o SAC"

Na transição para a Fase 3, acentuámos a pesquisa e discussão sobre a relevância das práticas reflexivas e das práticas inovadoras na intervenção educativa na infância, ajudando as estudantes a problematizar a recursividade entre si. A intenção era mais uma vez tornar mais sustentados os processos deliberativos inerentes à ficha 3G, na tomada de decisões sobre iniciativas de melhoria, desejando culminar em autênticos (ainda que noviciários) processos praxeológicos.

O fórum proposto ("Reflexão, iniciativa e inovação... que relação?") convidava à discussão do tópico a partir da leitura de dois artigos científicos, destacando e comentando alguns excertos, em simultâneo com a partilha de experiências ou expectativas de práticas futuras.

FASE 3

Estando nós a querer formar educador@s reflexiv@s, investigador@s e inovador@s, nada melhor do que o pretexto da 3.ª etapa do SAC para tomarmos consciência da relevância e, até mesmo aprofundarmos conhecimentos, relativamente ao processo de reflexão na intervenção educativa e sua (re)inovação.

De tal modo incorporámos esta "palavra de ordem" nos nossos discursos educativos que acabamos por muitas vezes diluir o seu significado e significância na prática educativa concreta.

Apesar de esta ser uma dimensão "abstracta", metacognitiva, "invisível" do fazer do educador, ela só ganha sentido quando se torna comprometida com a acção e se "visibiliza" e "concretiza" na prática, daí que faça todo o sentido explorar este aspecto no momento do "compromisso prático" do SAC - a decisão de iniciativas.

BOAS REFLEXÕES, BOAS DECISÕES... mas sempre em COLABOR@ção!

ETAPA APRESENTAÇÃO/ FAMILIARIZAÇÃO

ITINERÁRIO

1. As informações sobre as finalidades e estrutura desta 3.ª etapa estão sistematizadas no documento de **Apresentação da Ficha 3G**, cuja leitura cuidadosa se recomenda, bem como das **Instruções para o seu preenchimento**.
2. Desenvolveremos de seguida um **fórum** de aprofundamento sobre o tema da reflexão na prática educativa, procurando entrecruzá-lo com os desafios que se colocam à acção do educador reflexivo e problematizando o seu consequente compromisso com a mudança, a sua abertura à inovação. Para isso, cada aluna deverá participar no fórum com o seu comentário pessoal de análise aos excertos/ documentos apresentados, de partilha de experiências concretas (pessoais ou observadas) relacionadas com os tópicos, e, principalmente com a partilha de textos, artigos, documentos resultantes de pesquisas pessoais que cada uma procurará desenvolver sobre esta(s) temática(s).
3. Esta discussão deverá decorrer durante o período previsto para a utilização da Ficha 3G, podendo contudo ultrapassar este prazo se a tanto nos levarem as partilhas (esperemos que sim 😊). Fica no entanto estipulado o prazo de **31 de Março** para a conclusão da tarefa de preenchimento/ envio da Ficha 3G.
4. Para qualquer esclarecimento estará sempre disponível o fórum de acompanhamento da utilização da ficha 3G.

 **Apresentação Ficha 3G**

 **Reflexão, Iniciativa e Inovação... que relação?**

ETAPADE UTILIZAÇÃO DA FICHA 3G (até 31 de Março)

 **Instruções 3G**

 **Ficha 3G**

 **Acompanhamento do uso da Ficha 3G**

ETAPA DE ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DA FICHA 3G (até 10 de Abril)

 **Envio da ficha 3G**

 **Ficha 3G (para preencher)**

 **Grau de dificuldade da utilização da grelha 3G**

 **O que aprendi com a ficha 3G**

Figura 37: Apresentação do bloco "Fase 3" do ciclo "Usando o SAC"

Terminado o ciclo geral do SAC, e após a interrupção letiva da páscoa e da festa académica, retomámos atividade na plataforma, desta feita em jeito de balanço. A nossa intenção era solicitar uma apreciação crítica às estudantes acerca do projeto, desde o seu início e a partir das suas expetativas, até ao seu desenvolvimento e respetiva integração, assim como as perspetivas de futuro e continuidade.

Era nosso intuito perceber também as condições de adesão das alunas para eventuais novas fases do projeto, tendo concluído pela baixa mobilização de "retoma", pouca disponibilidade para prosseguir, e dificuldade na conciliação das múltiplas solicitações de final de curso, apesar do interesse demonstrado no projeto.

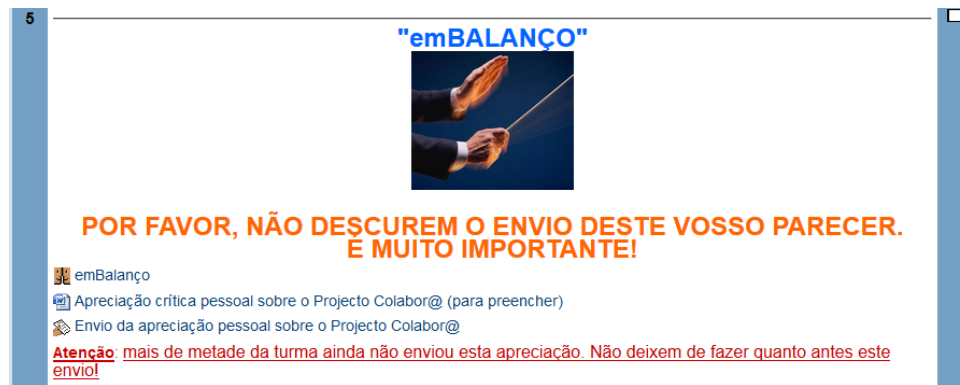


Figura 38: Apresentação da etapa de "Apreciação crítica pessoal" do projeto

O último módulo a ser publicado na plataforma designou-se justamente "Derradeir@ Colabor@cção" e destinava-se à recolha final sistemática de alguns dados para a investigação. Foi apresentado no início de Setembro, após um alargado período de interrupção de atividade que julgámos favorecer o distanciamento retrospectivo. Aí foram inscritas as hiperligações para os questionários finais, deixando sempre disponível um fórum de ajuda no preenchimento dos materiais pedidos (que refira-se, não registou qualquer solicitação). Fizemos questão também de acentuar a importância crucial deste contributo em diversas mensagens, redobrando a confiança e co-responsabilização dos nossos parceiros epistémicos, na continuidade da construção de conhecimento no projeto, atitude que procurámos cultivar enquanto estilo de moderação, e que seguidamente analisaremos.



Figura 39: Apresentação do módulo "Derradeir@ Colabor@cção" na área de estudantes de MEPE

5.1.5 – Opções de moderação [estratégias supervisivas online]

A moderação nos ambientes virtuais de aprendizagem visa promover, incentivar, orientar e suportar as interações que (se) desencadeiam (n)o processo formativo. É necessário um dedicado investimento e um esforço concertado de estratégias e aptidões comunicacionais de modo a promover a confiança e a co-responsabilização, como referíamos, enquanto alavancas da exploração de ideias e construção de conhecimentos e significados comuns. Afirma Gilly Salmon:

The e-moderator's main role is to engage the participants so that the knowledge they construct is usable in new and different situations. So you can see the goal of the e-moderator for this kind of learning is to enable 'meaning making' rather than content transmission. (2004, p.52)

Neste tópico da discussão, ousamos estabelecer uma ponte entre as competências do e-moderador e as do supervisor, propondo uma interseção entre as esferas de desempenho de ambos, problematizando assim uma das perspetivas que nos propunhamos equacionar neste estudo, na reconcetualização das funções supervisivas na atualidade.

Como Alarcão e Canha referem, são escassas as publicações e investigações que incidem “na questão da supervisão em ambientes virtuais” apesar de ser reconhecido o interesse e atenção que começam a atrair nos investigadores (2013, p. 26), dada a necessidade das práticas e estudo da supervisão deverem acompanhar e desenvolver-se em harmonia com as metamorfoses educacionais em curso, evitando tornarem-se obsoletos (Tracy cit. por Oliveira-Formosinho, 2002).

Parece-nos justificar-se este entrelaçamento dos dois campos pois ambos se centram nas possibilidades de desenvolvimento dos seus intervenientes pela interação; ambos se configuram como processos de *mediação*; em ambos a atmosfera afetivo-relacional pode facilitar, dificultar ou neutralizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem; igualmente ambos se perspetivam como instrumentos pedagógicos de transformação pela aprendizagem ativa, experiencial e autonomizante/emancipatória. Tanto num como noutro âmbito a lógica formativa tem-se democratizado e deslocado das díades ou tríades para as comunidades aprendentes, colocando ênfase na *agência relacional* (Edwards & Mackenzie, 2005, cit. por Vasconcelos, 2009), que acompanha, suporta e potencia a clarificação de sentidos, a apropriação de uma linguagem comum, a construção de um quadro de valores, atitudes e conhecimentos que competencializam

gradualmente os formandos, e no caso da supervisão pedagógica, favorecem uma cultura socioprofissional docente vocacionada para a resposta diferenciada à multiplicidade e complexidade crescente das circunstâncias educativas (Alarcão & Tavares, 2003; Sá-Chaves, 2007a; Vieira et al., 2010).

A apropriação de lógicas supervisivas *online* favorece novos equilíbrios de *auto e hetero supervisão*, e a complementariedade entre formas de supervisão *vertical e horizontal* (Sá-Chaves, 2007b), num jogo constante de individualidade e coletividade, de paridade e *expertise*, de proximidade e distanciamento, ou mesmo de diretividade e flexibilidade, sistematicamente documentada, monitorizada e meta-analisada.

Supervisão e e-moderação podem entender-se como “um processo para promover processos” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 117) - processos de *transição*, mesossistémicos, que respeitam, atendem e (inter)potenciam os cenários de ação pedagógica e formativa, num *continuum experiencial*, que pode aproximar de um modo inovador a formação da socialização e construção identitária profissional (Canário, 2001; Vasconcelos, 2009).

Esta socialização e construção identitária profissional exigem um sentido de pertença, uma vinculação co-responsabilizante, confiança mútua, uma dinâmica comunicacional fluída e franca, uma reflexão sustentada e encorajamento emancipatório e reformador, que justifica que “fazer supervisão não é um processo meramente técnico, é um processo social em que as dimensões cognitiva e relacional se conjugam instrumental e estrategicamente” (Oliveira-Formosinho cit. por Vasconcelos, 2009).

Sublinhe-se novamente a confluência concetual, pois também Garrison e Anderson (2000) como já apresentámos anteriormente sustentam que as comunidades de aprendizagem online se escoram na correlação da *presença cognitiva, da presença social e da presença pedagógica* que os moderadores apresentam e incrementam no coletivo.

Com um sentido expandido e uma renovada abrangência, pensamos que o *e-supervisor*⁶³ deve criar redes de recursos, de comunicação e apoio (Vasconcelos, 2009), tomando como imperativo “criar um clima favorável, uma atmosfera afetivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 61), dado que muito além da eficiência da arquitetura tecnológica está a qualidade do clima de grupo e do

⁶³ Propomos aqui uma designação alternativa e diferenciadora, que realce o âmbito de intervenção do supervisor que recorra ao suporte digital dos ambientes virtuais para o acompanhamento superviso dos seus interlocutores, recorrendo ao já habitual prefixo “e-” que distingue o cariz eletrónico das comunicações suportadas na internet.

contexto relacional instituído, cuja *humanização*, como assegura Gilly Salmon, pode fazer a diferença entre o profícuo envolvimento ou o frustrado desligamento, recomendando-se *sensibilidade* na moderação: "It is ironic that what some take to be dehumanising technology may actually need teachers to be more empathetic and considerate" (2004, p. 56).

Corroboramos, assim, Alarcão (1999) que classifica o supervisor como um "profissional do desenvolvimento humano", "mobilizador e catalisador de sentidos e vontades", "gestor e animador de situações e recursos", que utiliza os acontecimentos reais e contextualizados como material de trabalho e ocasião de formação, estimulando a flexibilidade de pensamento e a "mobilização de conceitos atuantes e em rede", "numa perspectiva dialética e construtora da epistemologia profissional".

Muito do que apresentámos até aqui na discussão de dados, acerca de alguns contornos do projeto, converge para esta visão de "*e-supervisão*", apesar de aparentemente refletirem somente opções *administrativas*. Na verdade, esta é uma função que agrega incumbências que vão desde a facilitação *administrativa e técnica*, até à interação *social e pedagógica* (Berge, 1995).

Algumas das decisões que evidenciámos anteriormente relativas ao planeamento da infraestrutura tecnológica, às agendas de trabalho, ao conhecimento prévio das apetências e aptidões dos formandos, à adequação e diversificação de dispositivos e materiais, à coordenação e gestão de acessibilidades, são inerentes ao papel do moderador enquanto gestor e construtor do currículo digital, e indissociáveis da qualidade e do impacto da experiência.


Porém, se nos tópicos anteriores destacámos o nosso empenho na fluência organizacional da plataforma, é nosso intuito focalizar neste ponto o acompanhamento e alento sistemático que as vertentes pedagógica e social nos exigiram, não com a intenção de apresentar um modelo de atuação, mas com o propósito de reflectir sobre a nossa própria prática, de ilustrar, meta-analisar e discutir as opções que adaptámos, num estilo que procurámos não fosse "aplicacionista" das muitas listagens de recomendações e encargos de moderação, mas antes sensível, autêntico e processual. Suportámo-nos, para o efeito, em recortes de intervenções nossas, interações dos participantes na plataforma, em registos das apreciações críticas individuais das estudantes sobre o projeto, e em dados resultantes do questionário final, de modo a conservar a pluralidade de filtros interpretativos.

Para não perdermos de vista que este é, mais que um exercício descritivo, um exercício praxeológico, recorreremos ao modelo concetual de Julia Duggleby (2002) para

as funções de e-moderação como matriz desta exposição, que entrecruzaremos com referenciais teóricos da supervisão, e extrapolaremos no enalce de práticas de "e-supervisão", aquelas que procurámos ensaiar.

Primeiramente será relevante clarificar, que reconhecendo a importância da liderança no desempenho das funções de moderação (e de inevitavelmente ela exigir tanta versatilidade quanta centralidade), desejámos e promovemos no projeto uma *liderança partilhada e distribuída*, que congregou na figura da investigadora alguma preponderância administrativa e técnica (por razões funcionais e inerentes ao projeto), mas não dispensou o contributo social e pedagógico das parceiras co-formadoras da Equipa de Formação e Supervisão, ou mesmo das Estudantes, que gradualmente foram assumindo iniciativas e propondo dinâmicas próprias.

O pressuposto foi o da *proximidade, do envolvimento e coesão*. Evidencie-se a propósito, que o perfil de apresentação que a moderação/administração assumiu foi

sempre personificado na mascote do projeto , de modo a criar mais coerência e a diluir a inibição da relação direta, expetavelmente assimétrica, com a docente responsável, o que parece ter sido apreciado e eficaz.

O registo seguinte espelha a referida preocupação por definir em parceria os papéis e atribuições de moderação e acompanhamento, apelando à participação plena, sem prescindir de estrutura interna e congruência:

Colabor@dmin: *Temos uma primeira intervenção na área dos diários pessoais das alunas: Qual de nós terá o papel mais adequado à resposta - a sua supervisora?! as suas formadoras da UC?! a moderadora da plataforma?! Todas em complementaridade? Quem vos parece que deve avançar?*

EqSup1: *A questão de quem responde por estas bandas já me tinha ocorrido. Será prudente partilharmos essa função aqui na plataforma? Julgo que correremos o risco de nos atrapalharmos umas às outras, com contradições inesperadas. O que acham?
Proponho uma 1ª estratégia: as respostas serão da responsabilidade da moderadora, embora todas nós possamos/devamos inserir comentários, pequenos desafios ou reiterarmos (ênfatizando) as respostas dadas.
No entanto, a opinião da J. é fundamental. Será que a minha proposta é um acréscimo de trabalho desmesurado?...*

Colabor@dmin: *Boa noite, equip@! Não haverá trabalho desmesurado nesta plataforma, haverá trabalho entusiasmado! 😊
Assumo com todo gosto essa responsabilidade! A minha questão nasceu da indecisão sobre o que traria mais coerência e colaboração/ participação ao processo. Tendo também subjacente à plataforma a intenção de tornar esta supervisão colaborativa, ocorreu-me a possibilidade de fazer sentido numa ou noutra situação poderem ser as supervisoras de estágio e/ou formadoras a responder ou orientar alguns dilemas das estudantes.
Assim, deixo à consideração o seguinte, uma vez que tenho por missão uma "vigilância" mais activa das participações, sempre que encontrar alguma situação que me pareça mais oportuno o acompanhamento de alguma das*

colegas, interpelo e encaminho directamente a situação para quem de direito. Combinado?! 😊 Ainda assim, sugestões para o Colabor@, aceitam-se a toda a hor@!

EgSup1: *No final vamos editar um livro de rimas... rimas no colabor@ é a toda a hor@... ahahah (como escreveriam os meus filhos). Parece-me bem a sugestão. Daremos reforço às suas respostas, mas sempre que identificar uma questão que deva mesmo ser respondida por alguém da equipa (que não a J.) faça-nos chegar um lembrete, ok? De resto acho mesmo que o facto de a resposta lhes aparecer como sendo do colabor@ e não de uma docente específica também sugere coesão, não lhe parece? E o resto da equipa o que pensa sobre o assunto?..*

EgSup1: *Só mais uma achega... se é o colabor@ a interpelar elas não se fazem rogadas... se é a EgSup1 ficam todas caladas! Já viram como as alunas se recusam a aceitar as minhas pequenas provocações? Portanto sra administradora vai ter que aguentar o barco antes que eu o afunde!*

(Área Equipa de Supervisão - Fórum Recados e Esclarecimentos – 6 a 13-Dez-2010)

Como se depreende pela transcrição, a busca de consensos, a cooperação, a interajuda e mesmo o humor foram timbre das relações estabelecidas entre a equipa. Este empenho na coesão e articulação constantes projetaram-se naturalmente em afinidade e unidade que gerou um convidativo e convincente sentido de comunidade. Veremos como foram fatores igualmente determinantes no caloroso e dinâmico acolhimento que permitiu “quebrar o gelo” e integrar os participantes.

a) Acolhimento (“icebreaking”) - adaptação e integração

Em secções anteriores deste trabalho foi já possível perceber que concebemos áreas e dinâmicas privilegiadas para a *ambientação*, convívio e experimentação dos recursos e lógicas comunicacionais da plataforma. Estamos em crer que cada espaço e as suas distintas intenções foram significativos para a integração dos participantes.

Sem dúvida que a proposição de múltiplas tarefas e desafios foram cruciais para despertar curiosidade, interesse e responsabilidade no coletivo, mas o sentido de propósito comum, a linguagem amigável, o reforço interpares, o sentido de confiança e competência que a crescente visibilidade e regularidade de participação foram fomentando, parecem-nos igualmente de destacar.

A cordialidade e informalidade, o entusiasmo e uma certa bonomia impregnaram as interlocuções iniciais, que além de uma linguagem verbal empática, suportaram-se também muito nas paralinguagens dos “emoicons” e de outras imagens que

reforçassem o sentido emotivo e a expressividade das mensagens, tanto nas intervenções das formadoras como das estudantes.

Naturalmente fomos enfáticos também no elogio, encorajamento e reforço de participações pertinentes, que corroborassem a auto-estima técnica, social e cognitiva, e que induzissem à crescente implicação no projeto. Fizêmo-lo muitas vezes de um modo abrangente e indefenido para alcançar todo o grupo, mas também individualizámos e personalizámos frequentemente a comunicação.

Testemunham-no estes “elogios visuais”, que distinguiram a primeira estudante a publicar na plataforma, ou as mensagens de ânimo e incentivo geral para o grupo.



EqSup1: *Gosto da chuvada de ideias. Há para todos os gostos*

😊 😊 😊 😊 😊 😊 😊 😊 😊 😊. *Mas do que gosto mesmo é do empenhamento 😊.*

(Área Colabor@B@r - Tópico “Ideias para ‘slogan’ Colabor@ - Dez/2010)

Primordiais neste “icebreaking” foram as dinâmicas do C@fé virtual que permitiram convívio lúdico e criativo, bem como a partilha de gostos comuns e interesses coletivos, nomeadamente pela troca de vídeos musicais e de entretenimento. Na etapa inicial de adaptação e integração, uma das dinâmicas mais participadas e desbloqueadoras foi a criação de um “slogan” para o projeto, que envolveu as alunas num esforço inventivo que ao mesmo tempo e implicitamente, as ajudava a criar sentidos comuns e concordância sobre as finalidades e vantagens do projeto. Transcrevemos algumas das propostas que julgamos evidenciarem esse exercício de sintonia:

Est18: *Olá a todas, sugiro então algumas frases..😊*

"Com o Colabor@ estamos em linha a toda a hora!"

"Com o Colabor@ a funcionar, vamo-nos ajudar sem parar."

Se me surgir mais alguma ideia deixá-la-ei por aqui..;)

Est1: *Olá malta 😊*

Aqui vai as minhas frases para o slogan:

"Podíamos viver sem o colabor@?"

Podíamos...mas não era a mesma coisa! 😊

"Bem vindo ao Colabor@. Notícias, chat, projectos, café convívio e todas as

Informações online que tu, nós precisamos aqui e agora."

ou então

"Com o Colabor@ a malta tem informação a toda a hora"

Calma calma ... saiu agora aqui outra em conjunto com a Est11 😊

"Eu colaboro; Tu colabor@s; Ele(a) colabor@; Nós colaboramos; E todos beneficiamos"

Est22: *Aqui vai, um momento de inspiração ;P*

"Quem vai ao colabor@, fica informado mesmo na hora!"

"Se o colabor@ utilizar, as minhas aprendizagens vou incrementar!"

"O colabor@ é que está a dar, todas as informações podes partilhar!"

"Para o colabor@ tens que ir a correr, as novidades não podes perder!"



"No Colabor@ marca a tua presença, a tua colaboração fará a diferença!"

"O Colabor@ já está no ar, quem participar ficará a ganhar!" 😊

"Go to Colabor@ and take a look, it already makes competition with Facebook!"

Est11: *Aqui vai uma ideia...*

"Vem ao Colabor@. Mas sem... Demor@!"

Est4: *Não é o meu forte mas cá vai...*

"Se vens ao colabor@, deixa alguma novidade antes de ires embora..."

Est21: *Mais um:*

"Adere ao Colabor@, já e agora!"

(Área Colabor@B@r - Tópico "Ideias para 'slogan' Colabor@ - Dez/2010)

Noutra vertente, mas igualmente preponderantes, foram as dinâmicas de apresentação pessoal e de partilha da integração nos centros de estágio, favoráveis a maior exposição individual, à partilha de expectativas e receios, à formulação de desejos, à expressão de sentimentos pessoais e de espírito de grupo.

Est2: *Olá ☺*

Venho aqui comunicar que também estou a gostar muito do centro de estágio onde estou.(...) Boa sorte para todas! Um bom estágio!

Est20: *Ola meninas! (...) Foi um momento muito bom, uma sensação optima, ainda que o meu coração tenha ficado um pouco acelerado. 😊*

Espera-nos mais uma semana e com certeza com mais experiências para partilhar. Bom estágio para todas!

Est6: *(...) expectativas altas para esta nova fase tão importante para a nossa formação tanto pessoal como profissional. Despeço-me com um beijo e boa sorte para todas!*

Aguardo notícias 😊

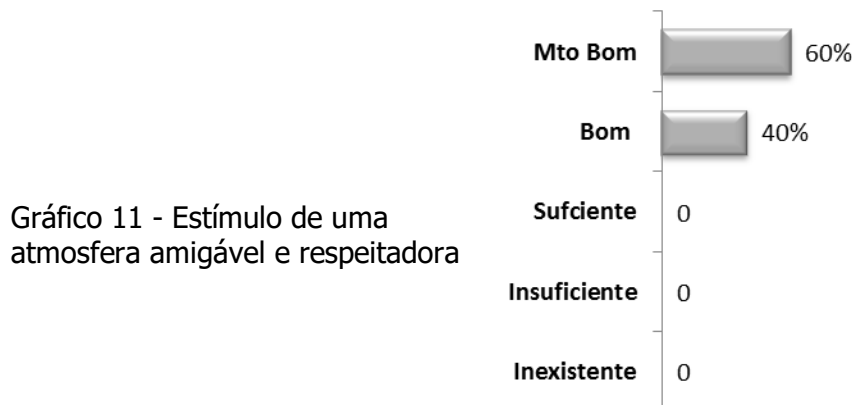
(Forum 'Aterragem nos centros de estágio' – Nov/2010)

Estes dispositivos de integração foram fundacionais na construção de um histórico comum, de uma compreensão partilhada, de um reportório coletivo de vivências e referências.

Reconhecemos o carácter bastante informal destas interações, e aceitamos que será difícil apreciar o seu impacto e valor no cômputo global do projeto, mas podemos assegurar, que estas são apenas algumas das inúmeras evidências que a plataforma contém de vestígios de reciprocidade, sentido de pertença e vontade comum.

Outros indicadores, que nos podem dar uma visão geral sobre as percepções das alunas relativamente ao estilo de moderação na construção da atmosfera relacional, são as respostas do questionário.

Do tratamento de dados concluímos que as estudantes consideram que o estilo de moderação foi favorável ao estímulo de uma atmosfera amigável e respeitadora, como aponta o gráfico seguinte:



Por fim, alguns dos registos da Apreciação Crítica Pessoal sobre o projeto, testemunham como a integração foi um processo “conquistado”, numa (des)construção gradual e positiva de (des)confiança em si mesmo e nos outros:

Est.18: “Penso que o projecto Colabor@ está a ser mais do que um mero instrumento de trabalho, funcionando também como um Ponto de Encontro para todas as alunas da área do Pré-Escolar. Aqui, para além de trabalharmos, podemos conversar, dialogar, esclarecermo-nos mutuamente e também desanuviar da correria que tem sido este Ano Lectivo.”

(Apreciação Crítica do Projeto Colabor@ - Maio2011)

Est.7: “(...) também, foi possível conhecer melhor as colegas de turma, visto que frequentei a licenciatura noutra escola. (...) Inicialmente senti-me apreensiva por colocar o meu testemunho num espaço em que todos os utilizadores tivessem acesso, porém tentei dar o meu testemunho e colaborar no projecto.”

(Apreciação Crítica do Projeto Colabor@ - Maio2011)

Est. 21: “(...) retiro deste projecto apenas coisas positivas; refiro em especial a relação colaborativa que criámos neste espaço e que nem sempre se verifica fora dele.”

(Apreciação Crítica do Projeto Colabor@ - Maio2011)

Est.26: “(...) ninguém nasce ensinado, e por isso ao longo do tempo acho que fui desconstruindo a ideia de que me poderiam julgar pelo que dissesse e passei a estar mais à vontade para expor as minhas dúvidas e /ou pontos de vistas.”

(Apreciação Crítica do Projeto Colabor@ - Maio2011)

Insistimos na importância do acolhimento e do que Duggleby (2002) designou de “Warm up”, ou seja a criação de uma atmosfera calorosa e afável, visto que essas são as condições mais favoráveis a que os membros da comunidade supervisiva se ponham “à disposição uns dos outros, no máximo dos seus recursos e potencialidades, de imaginação, de conhecimentos, de afetividade, de técnicas, de estratégias para a resolução conjunta de desafios ou problemas experienciados” (Alarcão & Tavares, 2003, p.61).

b) Encorajamento e motivação (Promoção da interação, participação e orientação)

Para além de se sentirem confortáveis e incluídos, os participantes têm de sentir-se ativos e progressivamente competentes.

A mobilização, para sucessivas tarefas e desafios de complexidade crescente, é fundamental para que os participantes sintam potenciada a responsabilização e o dinamismo do seu próprio processo de aprendizagem, retirando satisfação do domínio gradual da sua capacidade de aprender a aprender e do processo transformativo de construção de conhecimento significativo e relevante para si.

Na plataforma Colabor@ procurámos abrir um variado leque de propostas de atividade e interacção, que em sequência fossem encaminhando as participantes para consecutivas exigências ao nível da concentração, reflexão, variedade de informação, autonomia, sem perder de vista a interdependência.

Aliás, esta foi a tónica principal do trabalho: o encorajamento à in(ter)dependência para motivar a participação (trans)formadora.

O encorajamento à participação implicou, ao nível da moderação, que inicialmente nos tornássemos referência e modelo de assiduidade e contribuição, para que as estudantes participativas sentissem presença e reciprocidade, no reconhecimento

das suas publicações, evitando a sensação de abandono que o “silêncio” da inatividade sugere online.

Gradualmente fomos incitando ao envolvimento com os materiais, provocando experiências, reflexões e iniciativas, responsabilizando pela procura de novos temas, problemas e soluções, valorizando sobretudo o “efeito multiplicador do diverso” (Sá-Chaves, 2007a) na discussão alargada e na análise partilhada das vivências e aprendizagens.

Será de realçar que não nos interessou apenas a quantidade e regularidade das participações, que naturalmente seriam fulcrais para a vitalidade e dinamismo da comunidade, mas igualmente incentivámos a qualidade dos contributos, fazendo jus à natureza formativa do projeto. Admitimos que inicialmente as discussões e as propostas eram mais intensamente “tuteladas”, com rigor nos prazos, itinerários formativos estruturados, questões orientadoras... que gradualmente foram distendendo, e o “controlo” expandiu-se e transferiu-se também para os participantes, que por sua iniciativa, além dos contributos (in)formativos que partilhavam, expressavam mensagens e reflexões de encorajamento e motivação coletiva.

No quadro seguinte, a título exemplificativo, encontram-se algumas das exortações e orientações que pontuavam os itinerários de atividades e que colocávamos ou nas introduções dos recursos ou no fórum de notícias (que usámos muito regularmente para anunciar e incentivar tarefas e prazos), assim como temos alguns apontamentos de intervenções (de “um para todos” ou “um para um”) que denotam o empenho em apreciar e permanentemente encorajar o envolvimento e participação de tod@s, num espírito de *superação perseverante*... mesmo das limitações e dificuldades.

É **fundamental a participação de cada uma em TODAS as propostas apresentadas** pois só assim **todas** conseguirão acompanhar o ritmo e alcançar a meta.

(Introdução na área de trabalho “Usando o SAC”)

*"(...) Enfim, venham **TODAS** contar-nos no que resultou esta experiência com a ficha 1G. Aqui cabem os sucessos e as desilusões, partilhem à vontade!" (Colabor@dmín)*

(Tópico de abertura do fórum ‘O que aprendi com a ficha 1G – Dez/2010)

Também é um dos propósitos deste projecto potenciar a vossa capacidade de estudo e pesquisa autónomos, bem como incentivar as vossas competências crítico-reflexivas. Assim, esta etapa não se precederá de um momento de exposição/ transmissão de conteúdos (como aconteceu na etapa inicial) mas de uma proposta de *apropriação pessoal das informações disponíveis*.

Está diante dos vossos olhos, ao alcance das vossas mãos e sujeita ao vosso espírito crítico a tão desejada “etapa seguinte”!

BOM TRABALHO, por conta própria... mas sempre em COLABOR@ção!

(Introdução às tarefas da fase 2 do SAC)

Est18: «Olá a todas,
Depois de falar com várias colegas sobre o uso desta tabela do SAC, venho pedir o esclarecimento de alguns pontos: (...) agradeço que isto seja aqui discutido para nos esclarecermos! 😊 Bom feriado a todas*»

Colabor@dmin: «Que bom sinal!
Dúvidas só existem quando há trabalho, quando há bons níveis de implicação na tarefa! 😊 (...) Está mais claro?! Ainda persistem dúvidas?! Partilhem-nas, este é o espaço próprio para as exporem pois elas são mais benéficas aqui do que no silêncio das vossas incertezas! 😊»

(Fórum 'Acompanhamento do uso da 1G' – Dez/2010)

Colabor@dmin: "Muito bem, Est24! (Antes de mais devo louvar a sua capacidade de resposta pronta à proposta!!! Foi a primeira 😊)"

"Que bem, Est23! É apreciável o seu empenho por manter, com toda a exigência que isso implica, contacto aqui no Colabor@ e mostrar-se disponível para implementar na sua prática novos instrumentos de apoio à documentação do processo educativo!"

"Que bom, Est15! O seu entusiasmo é contagiante 😊 Parece que não restam dúvidas sobre as finalidades desta ficha 2G! (...)"

(Comentários personalizados à tarefa individual de estudo da fase 2G - Jan/2011)

Colabor@dmin: "Aqui vou deixar um apanhado de expressões, "pescadas" dos vossos trabalhos, que revelam algum do entusiasmo, expectativa e motivação que, apesar de tudo 😊, parece rodear esta tarefa:

«Acho que a utilização desta ficha vai ser importante para podermos analisar o ambiente educativo com um olhar mais atento e profundo»

(...)

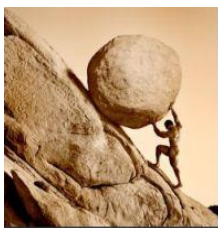
«Depois de ler com mais atenção, não me parece um desafio inatingível(...)» (...)

«Numa primeira olhadela pela ficha, parece-me muito bem 😊 (...)»

«(...)Agora mãos à obra!!! Vamos por em prática esta nova fase 😊»
Esperamos que sejam INSPIRADORAS!!!"

(Fórum 'Acompanhamento do uso da 2G ;Tópico: "Apanhando" motivações e entusiasmos - Jan/2011)

Est15: "Oláá! Optei por ler o artigo na sua totalidade, porque me despertou curiosidade,(...) **Deixo aqui esta breve citação para reflectirmos...** "Os desafios da atualidade exigem cada vez mais criatividade e dinamicidade dos trabalhadores em educação, de forma que a reflexão da prática educativa pode ser compreendida como princípio edificador de mudanças."



(Fórum ' Reflexão, Iniciativa e Inovação... que relação?;Tópico 'Reflexão em acção...' - Mar./2011)

Est26: "(...) significa que ainda há muitooooo para aprender...mas é precisamente para isso que aqui estamos...para aprender.... (...) destaco esta e concluo: "Uma prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes"



(Fórum ' Reflexão, Iniciativa e Inovação... que relação?"; Tópico 'Reflexão em acção...' – Mar./2011)

Como se depreende tanto pelas mensagens verbais como pelas figurativas, incentivou-se na comunidade uma cultura de perseverança, de esforço motivado, de superação. O processo de encorajamento e motivação recíproca que aqui podemos reconhecer evidencia como o desafio, a responsabilização e o sentido de competência estimulam o crescimento pessoal e social que se conjuga com o crescimento intelectual.

A extensão destas competências foi entusiasticamente firmada e "amparada", alinhando numa lógica de *scaffolding superviso*, que como sugere Vasconcelos não consiste em diminuir ou retirar a dificuldade do processo, mas antes em ir gerando andaimes que "ampar[em] as tentativas do supervisando para adquirir mais competência, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que o façam progredir no seu desenvolvimento" (2009, p.97).

Julgamos que as seguintes unidades de registo das apreciações críticas das estudantes, podem corroborar este entendimento:

Est.6: "Neste projecto, é de salientar o facto de quando participo estou autenticamente empenhada na tarefa, por isso, muitas das vezes quando via trabalho novo e não estava concentrada e ainda sem conhecimentos prévios não o fazia logo e procuraria tudo o que precisava para fazer algo persistente e concreto."

(Apreciação Crítica do Projeto Colabor@ - Maio2011)

Est.19: "Este projecto tem muito para dar e receber, este tipo de interacção, relação e comunidade que cresceu só demonstra a dimensão que está a ganhar. É algo que nos oferece e nos põem a prova pessoalmente e profissionalmente."

(Apreciação Crítica do Projeto Colabor@ - Maio2011))

Est.24: "Na minha opinião posso afirmar que a minha integração no projecto foi bastante positiva assim como a minha participação, visto que participei, se não em todos os tópicos, na maioria deles."

(Apreciação Crítica do Projeto Colabor@ - Maio2011)

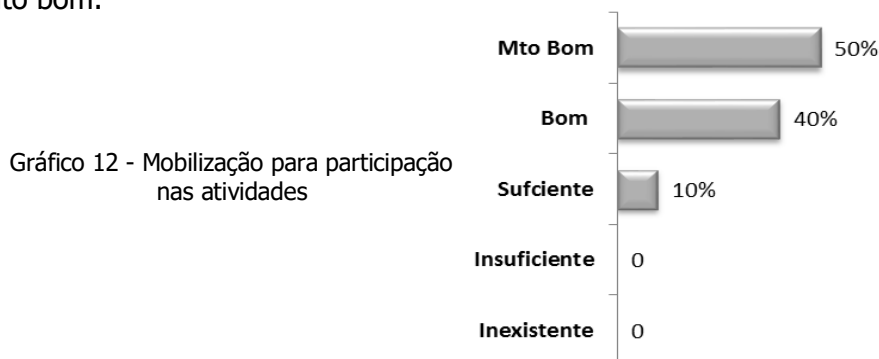
Est.21: "Esta foi, de facto, uma plataforma colaborativa, que nos ajudou nalguns momentos da nossa prática e nos permitiu partilhar ideias, receios e alegrias, e receber apoio e sugestões."

(Apreciação Crítica do Projeto Colabor@ - Maio2011)

Est.26 "(...) espero que o Colabor@ continue a ser um auxílio para as minhas colegas de curso, espero que lhes sirva de apoio não apenas para o esclarecimento de dúvidas mas também como uma caixinha de surpresas que lhes lança desafios e as faz observar, pensar e reflectir sobre as suas próprias práticas."

(Apreciação Crítica do Projeto Colabor@ - Maio2011)

Concluimos com a análise das tendências estatísticas das respostas das estudantes, que apontam que a generalidade do grupo ficou satisfeita com o efeito do estilo de moderação na mobilização para as atividades, classificando-o metade do grupo, como Muito bom.



Não podemos deixar de sublinhar, nem queremos que fique a ilusão de que as participantes todas estiveram sempre contributivas no projeto.

Não obstante uma significativa parte do grupo se ter mantido em ligação e mobilizada na comunidade, acompanhando a atividade da plataforma, reconhecemos que nem sempre essa ligação se converteu em contributos assíduos, quer em consequência dos distintos formatos de estágio e plano de estudos que acabaram por resultar na turma (em especial nos casos das alunas já profissionalizadas), quer pelo desgaste que também se foi instalando na “longitude” do processo. Algumas alunas declararam (como abaixo evidenciamos e mais tarde justificaremos) que ainda assim, apesar de nem sempre terem conseguido publicar e produzir contributos, foram “consumindo” proveitos do projeto.

Est.2: *"(...) promoveu grande interação entre as participantes o que fez com que nos apercebêssemos de várias questões dentro da nossa prática, mesmo até para as menos participativas, pois só o facto de terem lido as perguntas e respostas das colegas puderam sempre ficar alerta para determinados assuntos, não deixando de aprender com isso, na minha opinião (até mesmo porque estive algumas vezes nessa situação)."*

(Apreciação Crítica do Projeto Colabor@ - Maio2011)

Est. 7: *"Sei que deveria ter colaborado mais, pois teria sido mais benéfico para mim e para as minhas colegas, visto que através do testemunho de todas teria sido uma experiência ainda mais enriquecedora e as aprendizagens seriam mais e melhores."*

(Apreciação Crítica do Projeto Colabor@ - Maio2011)

c) Monitorização dos progressos e do ritmo de trabalho

Como percebemos, a persistência é incontornável em qualquer processo de aprendizagem, dependendo dela a continuidade das interações (entre sujeitos e/ou com os recursos) e a expansão dos horizontes formativos de uma comunidade e de cada um dos seus sujeitos.

Assim se justifica a necessidade de uma meticulosa monitorização e seguimento (distinga-se de “policiamento”) da presença ou ausência dos participantes numa comunidade online.

A regulação individual e/ou colaborativa que desenvolvemos, assentou numa *atenção constante aos níveis de satisfação* dos implicados no processo. Quando referimos “satisfação” não nos restringimos apenas ao contentamento ou agrado, mas sobretudo às necessidades, interesses ou carências, essas sim norteadoras das nossas opções, pois de acordo com Flávia Vieira et al. (2010):

Embora a experiência e conhecimento do formador lhe confirmam autoridade para realizar opções que julgue adequadas aos formandos, essa adequação supõe sempre, em maior ou menor grau, movimentos de reajuste, redireccionamento, ou mesmo mudança radical de intenções, em função dos interesses e necessidades gerados no processo de formação (contexto partilhado do conhecimento).

Foi esta a nossa opção supervisiva e como tal, procurámos orientar a nossa moderação por uma exigência catalisadora de auto-exigência (nos participantes e em nós próprios), por flexibilidade respeitadora e autonomizante, por acompanhamento contínuo, disponível e securizante.

As unidades de registo seguintes representam alguns fragmentos do exercício de “gestão de agenda” que implicava não apenas a regulação no cumprimento dos prazos, como a corresponsabilização dos compromissos assumidos. De igual modo espelham o tom ‘diplomático’ e pedagógico que procurámos imprimir na firmeza, incontornável e necessária no cumprimento de regras e limites.

Colabor@dmin: “Minha gente, se não me falham as contas 😊 vamos a meio das apresentações... quando chega a outra metade?! 😊 Ficamos a aguardar mas, não queríamos esperar muito, afinal esta parte era “para começar”... 😊”

(Fórum ‘Para começar’, Tópico: ‘Apresentação’ - Nov/2011)

Viva,
é com pena 😞 que constatamos que ainda não voltou a "circular" pela nossa comunidade desde o seu primeiro acesso. Será que está com alguma dificuldade na qual possamos ajudar!?

Se tiver qualquer problema de ordem técnica (esquecimento das credenciais de acesso, dificuldades na manipulação da plataforma, ou outras) ou de outro tipo que ache que podemos ser-lhe útil, por favor responda para este endereço que tipo de ajuda precisa 💡 pois faremos todos os esforços para lhe corresponder.

Até j@

Colabor@
[admin]



(e-mail individual de suporte – Nov./2010)

Colabor@dmin: "Olá!Olá! Então, ainda está tudo em estado de choque com o novo desafio?! Ou pelo contrário?! Tudo esfuizante de alegria com o "espaço de iniciativa" que esta etapa vos permite (estudarem quando quiserem/ puderem, escreverem quando e sobre o que entenderem, gerirem o vosso tempo dentro dos tempos propostos...)?! Para assumir este desafio **não podem deixar de parte a vossa maturidade, persistência e capacidade de organização...** mas certamente só chegaram até aqui porque as têm sempre à mão, certo?! 😊
Vá, venham cá contar-nos qual é o impacto deste "choque tecnológico".

(Fórum 'Acompanhamento do uso da ficha 2G', Tópico: Em estado de choque?!... É o choque tecnológico :-) – Jan/2011)

Colabor@dmin: "Se não me falham as contas... **faltam 3 dias (e meio 😞)** para concluirmos a etapa 2G do SAC, ou seja, para concluir o preenchimento das informações requeridas por esta grelha, certo?!
Como estão a correr as observações e recolha de informações?
Está a ser um contra-relógio?! Está a ser surpreendente?!
Está a ser revelador?! Está a ser uma desilusão?!
Está a ser uma confusão?! Não está sequer a ser?!"

Est29: "Estou a tentar concluir...MAS não vou conseguir completar a ficha 2G até à data prevista 😞 PORQUÊ???"
Atrasei o meu trabalho, por má gestão de tempo e ainda não tenho a opinião das crianças 😊
Só vou conseguir a opinião das crianças na semana de 16/02/2011, ou seja, quando voltar ao local de estágio.
E agora como é que faço???"

(...)

Est1: "Boa noite!
Vim só fazer uma visita para dizer que fui mais uma má gestora do tempo e que também não consegui concluir a ficha 2 G na etapa prevista 😞
Tem sido uma azáfama de trabalhos nesta fase final de semestre. Mas está quase a terminar e depois espero conseguir dar um pouco mais atenção ao colabo@ e às tarefas propostas."

(Fórum 'Acompanhamento do uso da 2G'-Tópico 'Se não me falham as contas'-
Fev/2011)

Colabor@dmín: Pois, na verdade, todos sabemos que sem trabalho e esforço nada se consegue, que quem entra num Mestrado não espera facilidades, e que o tempo não estica... apesar de tudo! Não surpreende portanto que tudo aponte para o mesmo: dificuldade de encaixar tarefas e tempos. Mas para que o Colabor@ possa encaixar nas vossas agendas são precisas 3 coisas fundamentais:

• **gosto e necessidade em vir participar** (se nem todo o trabalho tem que nos dar prazer a fazer - algum tem que ser feito custe o que custar! 😞 - é desejável ainda assim que possamos tirar satisfação e gozo do que fazemos -> essencial ao bem estar emocional, lembrem-se!?)

• **encarar a tarefa com tanto de "dever" como de proveito** (é sempre esta a lógica da colaboração, não é!? Eu dou o meu contributo, mas na medida em que todos o façam, todos nos reforçamos e enriquecemos mutuamente. Se apenas recebo sem dar, estou a empobrecer os outros e a privar-me de tomar lugar e opinião numa comunidade, se apenas dou sem ter hipótese de colher também dos outros, sinto-me desgasta em pouco tempo e com falta de feedback 😞);

• **realmente, um "bocadinho" de tempo e regularidade** 😊 (está assumido que sem tempo não se consegue estar em lado nenhum, e no Colabor@ isso não é diferente! Mas, na verdade, como já vos disse, este espaço é um espaço de partilha espontânea em que as respostas não têm que ser estudadas à virgula, só a turma as lê (e "às vezes" as vossas professoras ! eh eh! mas para melhor vos acompanhar, minhas meninas 😊)...

Logo, consoante o vosso tempo e as tarefas, podem "falar" mais ou menos, de modo mais ligeiro ou mais reflectido e aprofundado. Agora, verdadeiramente importante é a regularidade das vossas visitas com comentários - mesmo um rápido "estou atarefada mas gostei/ não gostei do que vi", "Já nem sei para onde me virar mas as leituras valeram/ não valeram a pena", "Não percebi nada, alguém me explica", "Vou tomar um cafézinho e contar esta peripécia giríssima que me aconteceu com os meus meninos"... enfim, os vossos comentários são o nosso "termómetro" para também vos podermos acompanhar com mais realismo 😊).

Tendo tudo isto em consideração, e para vos ver por aqui com frequência e com gosto, vamos tentar adequar prazos e esclarecer tarefas. (...)

("Fórum 'Para começar' - Tópico 'Apresentação' - Nov/2011)

Colabor@dmín: "Prezadas Observadoras 😊:

Tal como combinado o período definido para reunir as informações possíveis para a 2G termina hoje dia 07 de Fevereiro.

Assim, já estão disponíveis os dispositivos para envio das fichas preenchidas, à semelhança do que aconteceu na 1.ª etapa. 😊

Contudo, atendendo às dificuldades que foram expressas por algumas de vós e à diversidade de ritmos de estágio, vamos procurar flexibilizar o processo deste envio de modo a ninguém se sentir penalizado por não ter conseguido reunir todas as informações necessárias(...)"

(Fórum 'Notícias' – Tópico: 'Envio das Fichas 2G' - Fev/2011)

Est18: *Já agora, e desculpem ser tão chata, onde é que podemos encontrar a versão da ficha 3G para imprimir e preencher ao longo destas duas semanas? Nas 2 anteriores essa ficha (por preencher) era disponibilizada em pdf, mas agora a 3G não está...Fica a dúvida.*

Obrigada mais uma vez... 😊

Colabor@dmín: *Revelar interesse e implicação na tarefa 😊 não deve ser uma chatice para ninguém! De facto foi muito bem observada a não publicação da ficha para preencher e está já reposta a falta (Obrigada pela ajuda 😊) Como se comprova em colabor@ção trabalha-se muito melhor!)*

(Fórum 'Acompanhamento do uso da 3G', Tópico: 'Dúvidas acerca da ficha' – Mar/2011)

Curiosamente, e como se percebe neste último indício, chegou a transferir-se para as participantes a *atitude de curadoria* que mantivemos, revelando-se o empenho no bom funcionamento da comunidade.

Sabemos que este é um dos aspectos difíceis de gerir na moderação, pela exigência de disciplina que implica, pelo difícil equilíbrio que existe entre prescrição e negociação, entre determinação e maleabilidade, pela dificuldade de conciliação e atenção às especificidades e individualidades na coletividade.

Parece-nos que em especial as respostas dos questionários nos podem despertar esta reflexão. Dados os muito elevados níveis das respostas dos restantes indicadores, estas surgem como as questões com apreciação mais “distribuída” entre os níveis médio, bom e muito bom.

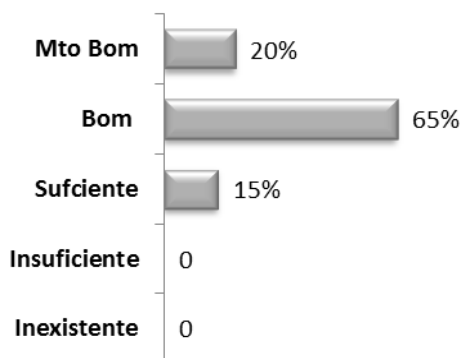


Gráfico 14 - Compreensão das características, limites e intenções dos participantes

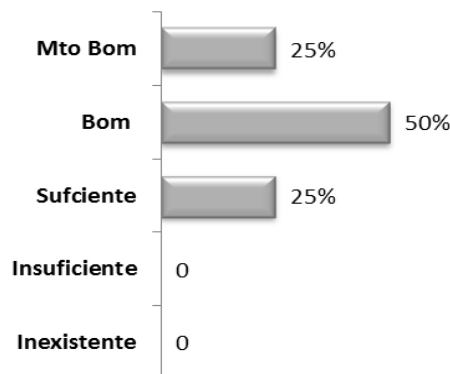


Gráfico 13 - Flexibilidade na exigência da formação conforme a disponibilidade dos participantes

Parece-nos que implícita nestas apreciações está uma crítica à “taxa de esforço” que o projeto demandou, para mais “voluntário” (pois a adesão era optativa).

A controvérsia torna-se ainda mais representativa na pluralidade de entendimentos que encontramos nas apreciações críticas individuais ao projeto:

Est.21: *"(...) senti que o ritmo do colabora também diminui um bocadinho, comparativamente às solicitações que nos foram feitas inicialmente, e agradeço por isso, pois com o ritmo inicial sinto que teria sido mais difícil manter-me colaborativa(...).*

(Apreciação Crítica do Projeto Colabo@ - Maio2011)

Est.18: *"(...) eu gostei muito de participar e julgo que o Colabor@ contribuiu, em muito, para o meu crescimento pessoal e para a minha organização pessoal de tempo."*

(Apreciação Crítica do Projeto Colabo@ - Maio2011)

Est.6: *"Desde logo, percebi que seria mais uma forma de trabalho acrescido que nos exigia uma consulta permanente e constante o que nos poderia dificultar um pouco."*

(Apreciação Crítica do Projeto Colabo@ - Maio2011)

Est.2: *"Talvez se estivéssemos menos sobrecarregadas dedicássemos mais algum tempo e estivéssemos mais motivadas a participar. Sugiro, que, talvez, o tempo limite de*

entrega de alguns trabalhos ou comentários seja mais alargado ou até mesmo totalmente aberto para que cada um siga o seu ritmo e tenha a possibilidade de participar, sempre a tempo, em todas as questões lançadas (Se não estiver muito pré-disposto a fazê-lo num dia, terá oportunidade de participar noutra em que esteja com mais vontade)."

(Apreciação Crítica do Projeto Colabo@ - Maio2011)

Segundo Flávia Vieira et al.: "As práticas de formação devem proporcionar progressão, principalmente traduzida em processos de complexificação das teorias e práticas dos formandos." (2010, p.22). Na verdade, é difícil negociar consensos e alcançar cedências justas, pois do estilo diligente ao indulgente, ou do negligente ao intransigente, por vezes, vai apenas um passo de permissividade a mais ou a menos... e o justo equilíbrio de um nível satisfatório de flexibilidade e complexidade é uma busca permanente.

d) Provimento de informação – desenvolver, clarificar e explicar

Uma das preocupações que mantivemos para que a sensação de sobrecarga e exaustão não dominasse o grupo, foi a apresentação gradual de informação, e a possibilidade de escolha e exploração voluntária de materiais complementares de (in)formação.

Certo é que insistimos em frequentes tarefas de leitura e síntese de suportes teóricos, em especial no enquadramento de cada etapa do ciclo SAC, pois como já afirmámos, era nossa explícita intenção, não apresentar simplesmente um sistema de instrumentos profissionais, mas sobretudo criar oportunidade de formação da mentalidade curricular e identidade profissional sustentada em hábitos de fundamentação crítico-reflexiva das práticas.

Uma das alíneas do questionário às estudantes procurava aferir a sua perceção sobre essa gestão da quantidade de informação e organização dos conteúdos, concluindo-se pelos resultados que a consideraram bem-sucedida:

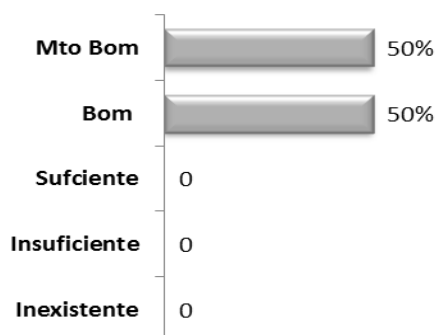


Gráfico 15 - Gestão da quantidade de informação e organização de conteúdos

Também certo é que, em formatos online, a informação é disponibilizada, mas só pode ser consumida se o seu utilizador se implicar verdadeiramente no seu processo de apropriação, caso contrário não há como garantir a “transferência” do conhecimento. Pelos registos seguintes, podemos também depreender que o principal atrativo das leituras era o facto de se tornarem relevantes para as estudantes e lhes permitirem organizar informação, consolidar conhecimentos e desenvolver o seu acervo de referenciais:

Est7: *“Sim, talvez possa mesmo dizer que me assustou um pouco, tantos documentos para tão pouco tempo. No entanto, pelo que vi, julgo serem instrumentos que, mais uma vez ser-nos-ão úteis, de modo a tornar a nossa prática melhor e mais rica.”*

Est13: *“Olá a todas!!!
Confesso que quando vi tantos textos fiquei assustada e um pouco nervosa pois, o tempo que temos é muito pouco. No entanto, quando iniciei a leitura dos mesmos constatei que estes eram muito importantes para a nossa vida profissional como instrumentos de melhorar a nossa prática.
Por agora é tudo!! Beijinhos!!! ”*

(Fórum 'Acompanhamento do uso da ficha 2G', Tópico: Em estado de choque?!... É o choque tecnológico :-) – Jan/2011)

Est. 27: *“A leitura destes documentos foi muito importante porque pude clarificar e aprender em que consiste a avaliação em educação pré-escolar. Quase tudo o aprendi foi novo e cativante.”*


(Fórum “Discutindo a avaliação em pré-escolar”, Tópico: Novas aprendizagens – Dez/2010)

Est26: *“Embora todos os artigos sejam da maior importância para a consolidação de conhecimentos, para mim este foi aquele que me pareceu mais esclarecedor, no sentido de que acrescentou informação que eu ainda não conhecia e que futuramente me será muito útil. Trata-se de um artigo de fácil consulta que apresenta de forma esquemática informações muito importantes e que me cativaram (...)”*

(Comentário individual pós- leitura – Dez/2010)

Procurámos ainda alimentar uma *atitude indagatória*, exploratória e de pesquisa (Alarcão, 2009; Vieira et al., 2010). Sempre que se revelou possível, e procurando evitar a dispersão, fomos sugerindo recursos suplementares e áreas de interesse alternativas, de modo a responder e potenciar a curiosidade das estudantes, e a diversificar os assuntos e temáticas de discussão, elucidando e aliciando para a vastíssima área de estudo que a Educação de Infância abrange. Os recortes seguintes ilustram três dessas oportunidades:

Est1: (...) Elejo este documento para aproveitar e colocar aqui as minhas dúvidas sobre a componente de apoio à família.

Colabor@dmin: *Ora aqui está um "convite"  a conhecermos um outro documento, publicado em 2002, pelo Núcleo de Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação, que procura informar e esclarecer o que se espera deste tempo da "Componente de Apoio à Família" (CAF). Deixo-vos um curto roteiro de leitura que poderá ajudar-vos a percorrer pelo menos algumas páginas fundamentais desta brochura:*

(Fórum “Quem pergunta... quer saber!” – Tópico Componente de Apoio à Família – Dez/2010)

Est 22: "Não há Mau tempo, o que há é roupa inapropriada!" (hmm, faz sentido 😊)
 Algumas alunas de Mestrado e também as professoras EqSup2 e EqSup1 assistiram a uma acção de formação com a Professora Dr.ª Gabriela Portugal acerca desta temática, como tal considere interessante partilhar algumas ideias (INOVADORAS) e alguns aspectos culturais que nos deixaram 'de boca aberta'.
 (...)

Colabor@dmin: Bem, é uma verdade... há coisas que é melhor ver para crer 😊!!!
E para as mais incrédulas aqui ficam dois pequenos exemplos de como a floresta permite às crianças ensoparem-se de aprendizagens 😊
Ainda que a informação possa ficar em parte por perceber devido ao inglês, as imagens são esclarecedoras!
<http://www.teachers.tv/videos/ks1-outdoor-learning-with-forest-school>
<http://www.teachers.tv/videos/inner-city-forest>
Quem ficar "convertido" pode já escolher a sua roupa apropriada e a dos meninos a partir daqui 😊
<http://www.waterproofworld.co.uk/>

(Colabor@B@r - Tópico "Forest School" - Jan/2011)

EqSup4: *Reconhecendo a minha grrrrrrrrrrrnde ignorância musical, vou propôr aqui um tema que me é muito caro e pouco reflectido na Educação Pré-escolar: Como educamos e formamos os nossos meninos e meninas? Como ajudamos a desconstruir estereótipos de género? Quem brinca mais na casinha das bonecas? Os meninos ou as meninas? E quem passa mais tempo na area das construções? Será que também nós reforçamos a construção social das masculinidades e feminilidades?*

(...)

Colabor@dmín: Obrigada EqSup4, por trazer este assunto que investiga com tanto apreço e provocar-nos a pôr-mos em causa também... (...)
Na verdade este é um assunto que está de tal modo enraizado nas nossas mentalidades que só quando nos predispomos a questioná-lo e a discuti-lo nos apercebemos da sua relevância.
Estas questões levantadas pela EqSup4 "desassossegaram-me" e puseram-me à procura do que poderia estar feito para suporte da formação e reflexão dos Educadores neste domínio... e encontrei, por exemplo, este documento: <http://www.cig.gov.pt/guiaoeducacao/preescolar/> - É um Guião de Educação Género e Cidadania, desenvolvido pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (em parceria com outros organismos), que se constitui num instrumento de apoio para profissionais de educação, **oferecendo referenciais teóricos e estratégias práticas de "equação do problema"**.
Dêem uma espreitadela, quem sabe não pode estar aqui uma janela para a vossa investigação?! 😊

(Colabor@B@r - Tópico "Diferenças de Género no JI" - Fev/2011)

A facilitação de materiais adequados, de recursos de diversas tipologias, com qualidade científica e que suportassem eficazmente o trabalho autónomo dos participantes foi um compromisso nosso, e que parece ter sido apreciado positivamente pela maioria das estudantes, como se verifica nos dados que os gráficos representam:

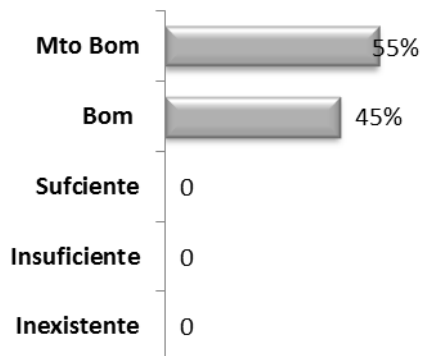


Gráfico 17 - Facilitação de materiais adequados, em consonância com as actividades e conteúdos propostos

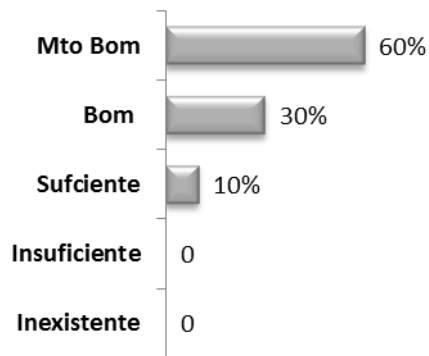


Gráfico 16 - Provimento de material complementar sempre que se revelou pertinente e necessário

Pelas seguintes unidades de registo colhidas nas apreciações individuais das alunas podemos depreender (e desejar) que as leituras fizeram "mexer" o seu presente e o seu futuro, representando um aspeto formativo relevante.

Est.6: *"Os artigos fornecidos através deste projecto foram interessantes e igualmente importantes para a minha prática profissional futura."*

(Apreciação Crítica do Projeto Colabo@ - Maio2011)

Est.18: *"Foco também a aprendizagem que foi possível graças aos documentos que nos foram disponibilizados e à troca de ideias e esclarecimentos que marcaram todos os pontos de trabalho."*

(Apreciação Crítica do Projeto Colabo@ - Maio2011)

Est.24: *"Foi um projecto interessante que, tal como já referi, fez as alunas "mexerem-se" e lerem artigos interessantes para a prática futura."*

(Apreciação Crítica do Projeto Colabo@ - Maio2011)

e) Retorno/ *Feedback* sobre o envolvimento e desempenho

Tendo sido um aspeto de fulcral importância no desenvolvimento de todo o projeto e na análise dos seus contributos finais, não teremos aqui oportunidade de discriminar e analisar exaustivamente a sua relevância neste estudo. Como tal, neste tópico, evitando tornarmo-nos fastidiosos, restringimo-nos a um pequeno apontamento,

que, contudo, julgamos de algum modo já corroborado por informações constantes noutras alíneas do estudo, que se tornam também reveladoras das inúmeras mensagens de apoio, regulação e orientação que fomos trocando na plataforma.

A informação ou apreciação crítica que alguém faz em consequência do desempenho ou de uma interpretação de um outro sujeito tem sido recorrentemente designado de *feedback* (havendo até alguma dificuldade em encontrar tradução portuguesa para o conceito). Contudo, e segundo Hattie e Timperley (2007), essa informação poderia designar-se "*feed up*", "*feed back*" e "*feed forward*", dependendo do tipo de "resposta" que configura. Explicitando: segundo os autores, a informação de retorno deverá ajudar a responder às questões - "Para onde vou?" (Quais os objectivos que sigo?); "Como vou? Como estou a ir?" (Que progressos estou a fazer para atingir os objectivos?); "Para onde vou (pros)seguir?" (O que preciso fazer para continuar a progredir?).

É um elemento que tem merecido grande atenção de inúmeros investigadores e sobre o qual se tem sistematizado abundante informação, mesmo nos campos da supervisão (Alarcão, Leitão & Roldão, 2009; Sá-Chaves, 2007b) e da aprendizagem com mediação digital (Palloff & Pratt, 2007).

Destaca-se a sua importância por considerar-se "um elemento orientador, estimulador e regulador", que pode ser entendido como "guia central do desenvolvimento" e um requisito para o progresso, pois pode constituir-se num instrumento (in)formativo indutor de reflexão (Alarcão & Roldão, 2008).

Esta informação adquire quase sempre um sentido bidirecional, uma vez que se torna relevante para o formando que a recebe ter noção dos seus sucessos e das suas fragilidades, assim como de alternativas para ultrapassá-las; para os formadores torna-se reveladora de interesses, necessidades e dificuldades que devem ser atendidas justificando ajustes e alterações nas estratégias formativas, isto, claro, quando comprometido com as perspectivas pedagógicas socioconstrutivistas que a configuram.

Em especial neste projeto, será de salientar que o *feedback* estrutural que teve primazia no estilo de moderação que desenvolvemos foi essencialmente com enfoque *processual*. Quer isto dizer, que nos interessou sobretudo, encorajar, regular e orientar os processos e dinâmicas formativas, pronunciando-nos escassamente sobre os produtos apresentados. Acima de tudo, interessava-nos desencadear oportunidades de construção de conhecimento (por conteúdos ou por experiências) e ocasiões de metacognição, ou seja, de reflexão sobre as aprendizagens realizadas. Não deixámos ainda assim de provocar o questionamento, pedir clarificação de ideias e conceitos, fazer

recomendações, sínteses e balanços, diversificando o mais possível o tipo de feedback em consonância com as necessidades das estudantes (Alarcão & Roldão, 2008).

De acordo com os dados resultantes do questionário, para a maioria das estudantes o estilo de moderação alcançou (muito) bons níveis de qualidade e regularidade das orientações na plataforma, assim como usou de oportunidade nos comentários, esclarecimentos e incentivos que emitiu.

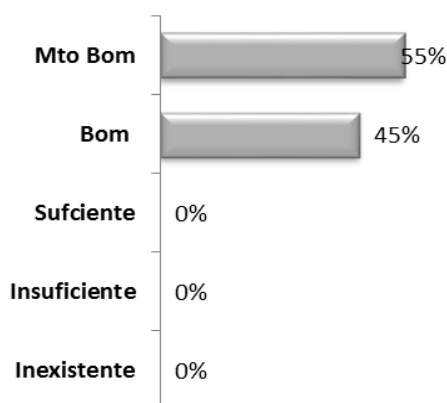


Gráfico 19 - Qualidade e regularidade das orientações

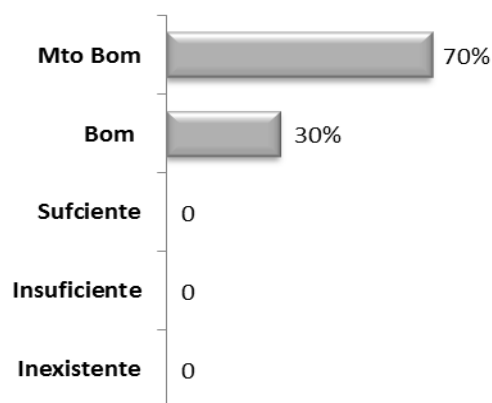


Gráfico 18 - Oportunidade dos comentários, esclarecimentos e incentivos

Muitos dos comentários interativos escritos e visuais anteriormente apresentados podem ser revisitados à luz deste filtro interpretativo de *feedback* sobre o envolvimento e desempenho. Transcreveremos somente algumas unidades onde a expressão “feedback” se tornou mais explícita e consciente.

Est 6: *"Boa Tarde, já vi que temos uma nova tarefa pela frente...uma tarefa conclusiva de todo este processo que tem vindo a ser feito, ao longo deste período de estágio..."*

Espero que tal como as outras etapas, esta me traga bastantes benefícios para a minha prática futura... Contudo ainda não consegui ler os documentos para poder deixar um comentário profundo e reflexivo acerca do mesmo...

Inté... Beijokasss 😊

Colabor@dmín: *"Que bom receber feedback quanto à nova proposta, Est6! Espero que mantenha entusiasmo para a tarefa!"*

De facto a Reflexão, para alcançar profundidade e ser efectiva, exige predisposição, exige dedicação mas... CUIDADO!!! poder ter um inimigo por perto também acabado em "ão" - a HESITAÇÃO!

Não se deixe(m) prender por incertezas, indecisões e procure(m) entregar-se neste "exercício" com a determinação de que "a pensar se vai ao longe" e "quando todos reflectimos e partilhamos, o mundo pula e avança"... pelo menos aqui o planeta Colabor@ e seus particip@ntes 😊 Até j@!"

(Tópico 'Comentário' no fórum 'Acompanhamento do uso da ficha 3G' – Março/2011)

EqSup1: *"Ora está na altura de aqui deixar um feedback para tod@as..."*

Não é possível aprender sem ficar confus@ e também não se pode ensinar sem desafi@r.

Todas as participações neste forum (e nos outros) são um contributo para o grupo, e as minhas respostas (sobretudo as mais "contundentes") são também para tod@s. Às alunas que me forem dando a oportunidade de responder só temos todas que agradecer.

Não é possível discordar, corrigir, desafiar... de mansinho! Quem não escreve não dá erros, quem não expõe não arrisca, quem não aprende não falha... mas também não ganha nada com essa omissão, a não ser uma falsa ideia de segurança!

Afinal podemos perguntar acerca do que não sabemos, ou não???"

(Fórum "Investigação" – Fev/2011)

Est.21: *"É de referir o papel de todas as professoras colaborativas e de agradecer todas as suas intervenções e sugestões, que nos fizeram puxar pela cabeça e nos mantiveram activas; sem a sua participação o projecto não teria sido tão proveitoso como se revelou ser (...)"*

(Apreciação Crítica do Projeto Colabo@ - Maio2011))

"Permitiu que cada aluna desse a sua opinião, desabafasse, pudesse expor medos, fraquezas, dificuldades e fosse ajudada. Esse feedback foi bastante importante. Só o facto de ter um espaço que as pessoas que estão no contexto lêem e comentam já ajuda muito e exorciza.

(Resposta aberta final do Questionário)

"De referir que apesar do tempo e esforço exigido por parte dos "colaborantes", é de louvar e felicitar o esforço, trabalho, dedicação e disponibilidade de quem geriu todo este processo e que foi sempre "a voz" motivadora e encorajadora, oferecendo-nos sistemática e eficazmente o feedback de todas as nossas dúvidas, partilhas e aprendizagens. Obrigada também ao Colabor@."

(Resposta aberta final do Questionário)

"(...) e deu-me um certo alento quando estava mais desanimada visto ter ficado a perceber que não era só eu que estava com dificuldades."

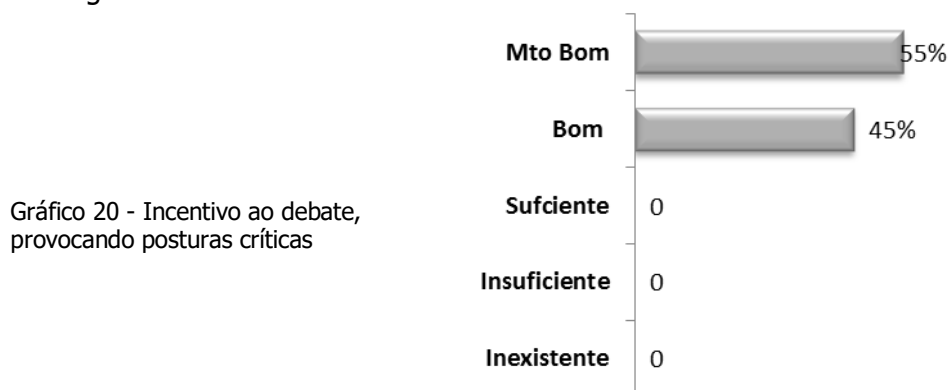
(Resposta aberta final do Questionário)

Parece-nos imperativo reforçar este aspeto de *camaradagem supervisiva* que "exorciza". O feedback é frequentemente entendido num sentido "instrucional", que orienta e dirige a conduta e o entendimento do formando, num sentido quase "vertical". Porém, é forçoso perceber esta outra faceta, "horizontal", homológica e empática, que se torna "libertadora", conciliadora e protetora de vulnerabilidades como a dúvida, a insegurança, o receio de exposição, o desgaste (Katz, 1993), corroborando o sentido de poder emancipatório ou de *agência (pessoal e relacional)*, com uma *ética do cuidado e do afeto*. Julgamos que é um predicado muito potenciado pela *e-supervisão* dada a possibilidade de interação continuada entre pares, que de outro modo estão habitualmente separados pelas distâncias geográficas e cronológicas dos seus centros de estágio, ou breve e pontualmente reunidos em situações formais de aulas e seminários.

f) Incentivo ao debate e troca de ideias

O debate e a troca de ideias não tinham apenas a intenção de manter a comunidade animada e interativa de modo a conservar envolvidos os participantes, mas tinham sobretudo o propósito de criar ocasiões de construção e desconstrução, confronto e legitimação de perspectivas e saberes profissionais. Como recomenda Vieira, na sua visão transformadora e emancipatória de supervisão, há que tornar o formando num “consumidor crítico e produtor criativo do seu saber profissional” (2010, p.32), colocando-o na discussão dos seus modos de compreensão e apropriação do conhecimento.

Segundo os dados do questionário, a maioria das estudantes considerou que o estilo de moderação as desafiou ao debate mantendo posturas críticas, como se constata no gráfico seguinte:



Além do estímulo de competências crítico-reflexivas, procurámos que os debates constituíssem oportunidade de alargamento do leque temático de discussão, sobretudo para consciencialização do vasto campo de saberes interdisciplinares da Educação de Infância.

As vozes plurais das estudantes parecem revelar nos excertos seguintes alguma unanimidade:

Est.2: *"O que achei mais interessante foi mesmo o centro de debates sobre vários temas. Tentei participar e quando não o fiz, pelo menos, ler o que estava já escrito pelas colegas. É, sem dúvida, uma boa estratégia para que sejam debatidos vários temas sem qualquer receio de podermos dizer "algum disparate", até porque senti que o espaço estava mesmo preparado para lançarmos todas as dúvidas e onde pudéssemos, mesmo, ser esclarecidas, com a ajuda de todas as participantes."*

(Apreciação Crítica do Projeto Colabo@ - Maio2011)

O Colabor@ foi uma boa fonte de informação e de partilha de experiências. Promoveu a reflexividade e incentivou a necessidade de uma constante aposta na formação de educador/a.

(Resposta aberta final do Questionário)

(...) Por um lado, pela diversidade de tarefas e materiais disponíveis que permitiram alargar os nossos conhecimentos e, por outro lado, pela oportunidade de se partilharem ideias, situações e opiniões, imprescindíveis para a nossa aprendizagem e formação contínua.

(Resposta aberta final do Questionário)

Um dos pontos chave desta formação, foi poder aceder à opinião das minhas colegas e perceber os seus pontos de vista.

(Resposta aberta final do Questionário)

Esta visão de conjunto e socialização de saberes profissionais a que já fizemos referência antes, são um disitintivo das comunidades de aprendizagem online, ou mesmo das comunidades de prática. Esperamos ter ajudado a incutir interesse e a experienciar a vantagem de “aprender em companhia” neste grupo de estudantes, potenciando a adesão a comunidades ou equipas reflexivas na sua futura prática profissional.

g) Incremento da pertença e ligação à comunidade aprendente

Como temos vindo a tornar patente, uma comunidade aprendente depende de compromisso, de vontade de partilhar ideias, dúvidas e desejos, mobilizar-se para empreendimentos conjuntos de atividades e discussões, exploração de problemas e soluções, partilha de informações e experiências, num espírito de parceria, entreaajuda e colaboração.

Segundo Garrison et al. (2000) alguns indicadores de pertença ao grupo são a comunicação aberta, a expressão de sentimentos pessoais e de afeição, a coesão e a solidariedade do grupo.

Entre os participantes Colabor@ foram igualmente indicativos a frequência elevada das respostas, a atmosfera de respeito e franqueza com expressão livre e desinibida das suas contribuições, e inúmeras locuções tradutoras de “sintonia” e unidade: o uso de vocativos e modos personalizados de evocar (“Ol@ col@bori@n@s”, “Boa noite à comunidade Colabor@!”, “Olá membros do COLABOR@”, “Boa noite colegas!”, “Olá a tod@s!”, “Olá meninas, 😊”, “Fiquem bem, fiquem com o Colabor@ 😊”), de pronomes coletivos (“nós, noss@s, connosco”), saudações enfáticas e votos (“Venham as próximas e que continue o bom trabalho por parte de todas!”, “Boa sorte para todas! Um ótimo est@gio”), incentivos à comunicação (“ Voltarei com mais novidades brevemente!”, “Até já! **”, “Estou ansiosa por ver os vossos comentários. 😊”), algum humor e mesmo eufemismos divertidos (“Loading... Loading... Loading... 😊”, “**Dúvidas na aula:** Nenhuma (pensava eu); 😊/ **Dúvidas no preenchimento:** Mais do que algumas 😊”); expressões de concordância (“Quero ainda dizer que partilho da mesma opinião que a Est...”, “Concordo com a Est... 😊...”, “Eu, tal como as minhas colegas,...”), para além, das mensagens acentuadas por

emoticons, imagens, textos coloridos, maiúsculas e símbolos distintivos como “@”, que formaram no grupo códigos de cumplicidade.

Estes são vestígios da confiança mútua, da proximidade e diríamos mesmo da “garantia” que a comunidade oferecia aos seus membros. Também o expressam as seguintes apreciações:

Est.21: *(...) penso que sabíamos que podíamos sempre recorrer a esta ferramenta, para além dos momentos em que nos eram propostas tarefas.”*

(Apreciação Crítica do Projeto Colabo@ - Maio2011)

Est.15: *“(...) a sensação que obtenho é que, este projecto, nos torna mais próximos e permite uma comunicação mais fácil e eficaz entre os participantes (alunas) e os docentes envolvidos.”*

(Apreciação Crítica do Projeto Colabo@ - Maio2011)

Est.28: *“Gostava de continuar a poder contar com o Colabor@, mesmo terminando o mestrado este ano (se tudo correr bem), não só para manter o contacto com todos os participantes, mas porque também, através do Colabor@, temos uma porta aberta para nos actualizarmos, para crescermos a nível pessoal e profissional...”*

(Apreciação Crítica do Projeto Colabo@ - Maio2011)

É referido também na literatura, que um relevante factor agregador de uma comunidade é o seu sentido de utilidade pessoal e coletiva, tornando-se mais aliciante quando intelectualmente excitante e desafiadora (Pallof & Pratt, 2007).

As relações de confiança estabelecem-se assim em planos distintos mas entrecruzados: na tecnologia, na liderança, nos membros que compõem a comunidade e nos conteúdos (Loureiro et al., 2009).

No caso do projeto Colabor@ consideramos que a sua identidade foi reforçada, precisamente pela criação de “laços científicos”, no domínio progressivo do referencial teórico da abordagem curricular da educação experiencial, e na partilha de um reportório de práticas avaliativas e crítico-reflexivas comuns, suportadas no Sistema de Acompanhamento das Crianças (2010). Como refere Nóvoa “através de movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional” (2007, p. 25).

Este sentido coletivo de construção e aprendizagem conjunta de um conhecimento específico, de uma competencialização profissional pautada por uma identidade teórica distintiva, sintonizaram as participantes numa disposição analítica sustentada. O quadro de referência validado permitia tomar “azimutes” para a observação, para o questionamento e para a decisão, sem, contudo, homogeneizar as opções curriculares, visto que este é um modelo teórico respeitador da diversidade de práticas pedagógicas e sobretudo da pluralidade e singularidade dos contextos e das culturas das infâncias.

Foi possível assim, captar um entendimento concetual comum, partilhar uma gramática curricular, mas produzir interpretações múltiplas da sua adequação, num compromisso com os contextos e a sua melhoria. De um modo cíclico, concatenado, e progressivo, as estudantes iam nutrindo a sua curiosidade e interesse com novos nexos e mobilizando-se para os desafios que lhes abriam novos entendimentos.

Est23: *"Para ser sincera no início estas fichas pareciam um peso (perdoem-me) mas agora estou a gostar cada vez mais e a ver a sua utilidade. Já aguardo com expectativa a próxima."*

(Fórum "O que aprendi com a 2G", Tópico "Sobre a ficha 2G" – Fev/2011)

Est.4: *"O Colabor@ tem-se revelado uma preciosa ajuda, para o nosso futuro profissional, dados os temas abordado durante este período de tempo, principalmente no preenchimento das fichas do SAC."*

(Apreciação Crítica do Projeto Colabo@ - Maio2011)

Est.12: *(...) "este projecto, levou-me a perceber, de uma forma concreta a importância que a avaliação assume na prática de um profissional da educação.(...) através das fichas que fomos usando, pudemos verificar que avaliação não se fica pela observação de momentos estanques, mas deve ser um processo contínuo e coerente.(...)"*

(Apreciação Crítica do Projeto Colabo@ - Maio2011)

Est7: *Muitas coisas aprendi, muitos obstáculos ultrapassei, outros ainda existem por ultrapassar e muitos outros virão.
Tem sido complicado gerir todo o trabalho que temos pelo pouco tempo (e o próximo semestre ainda vai ser pior, no que diz respeito a tempo e trabalho) de qualquer forma tenho que confessar que estou a adorar esta fase, estar no estágio e aprender imensas coisas: o que fazer, como o fazer, quando o fazer, com quem o fazer, ... é fantástico. É como se estivesse a entrar já no campo profissional, mas devagarinho, pé ante pé.
Todas as fases até aqui têm sido de grande importância (conhecer o grupo, conhecer o espaço, etc.).
Referimos várias vezes que as crianças devem fazer aprendizagens significativas, mas como elas, também eu estou a fazer aprendizagens significativas e cada vez mais.
As peças começam agora a unir-se, com ajuda e persistência, e cada vez mais fazem sentido.
Ainda bem. É para isso que aqui estou...*



(Fórum "Até aqui" – Fev/2011)

Est26: *"A pouco e pouco estamos a subir um degrau de cada vez, de uma longa escada de aprendizagem que não tem fim e que é subida por cada uma de nós de forma distinta...
Bom trabalho*"*



(Fórum "O que aprendi com a 3G", Tópico "Mais uma etapa... reflectindo" – Abr/2011)

É expressiva a singularidade e simultânea diversidade dos processos meta-reflexivos e de consciencialização que construíram progressivamente a identidade e desenvolvimento profissional de cada uma e da comunidade.

Esta diversidade é por si reveladora da complexidade que foi harmonizar a heterogeneidade de ritmos, interesses e prioridades, tornando-se muito exigente a criação e manutenção de um sentimento de integração entre os participantes, mas que segundo os dados do questionário, foi alcançado satisfatoriamente:

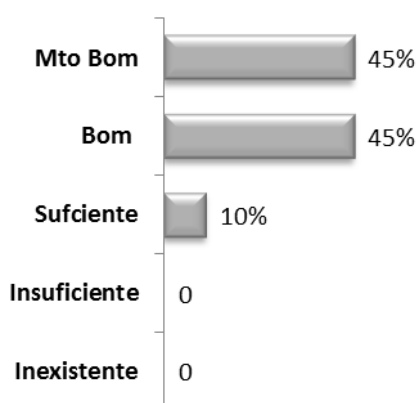


Gráfico 21 - Criação de um sentimento de integração entre os participantes

h) Orientação e suporte técnico

A fluência das interações e a continuidade da comunicação necessita também, incontornavelmente, de uma sustentação tecnológica fiável e consistente.

Em especial no período de adaptação e intrusamento com o interface, é fundamental que os problemas técnicos não sejam dissuasores das tentativas de comunicação, levando o participante a experimentar frustração e incapacidade, reforçando negativamente os seus esforços.

Em continuidade, é importante que o progressivo “recheio” da plataforma com recursos e atividades, mantenha critérios coerentes de organização, que façam sentido para a comunidade e ajudem os seus participantes a autonomamente saber onde inscrever as suas propostas e contributos.

Além disso, é relevante que se mantenha o fluxo de mensagens colocadas na plataforma ativo nas caixas de correio individuais dos participantes (a menos que os

próprios utilizadores desativem essa função), para que sigam assiduamente as mensagens trocadas, ainda que não acessem directamente à plataforma, e assim sintam a interpelação de se manter ativos e participativos.

Pelo que é possível concluir dos dados do questionário, a maioria das estudantes considerou que a moderação conduziu com êxito a gestão da acessibilidade e navegabilidade da plataforma, assim como uma larga maioria considerou que o auxílio nas dificuldades técnicas foi (muito) eficaz.

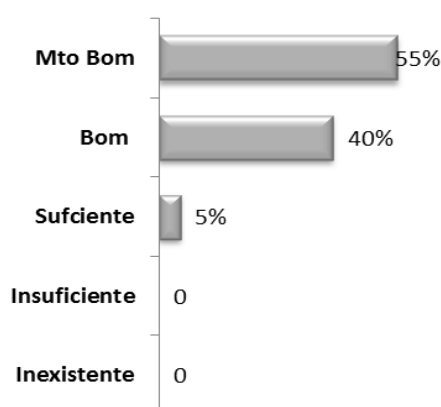


Gráfico 22 - Gestão da acessibilidade e navegabilidade da plataforma

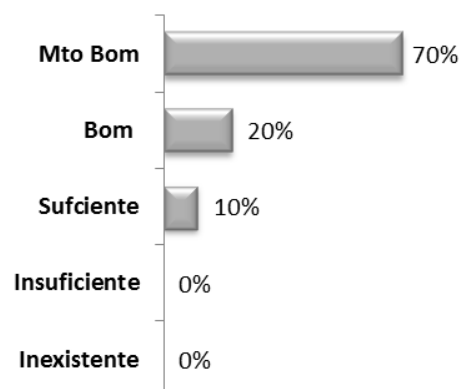


Gráfico 23 - Auxílio eficaz nas dificuldades técnicas apresentadas pelos participantes

Na verdade, procurámos assumir uma atitude diligente e acompanhar proximamente a trajetória das estudantes não só na visibilidade dos fóruns e restantes recursos, mas também na “invisibilidade” do *tracking* da plataforma, que algumas vezes nos permitiu antecipar dificuldades como a perda de credenciais de acesso e como a deslocação pontual de tópicos de discussão.

Já numa etapa avançada do projeto tivemos um obstáculo técnico temporário, que não conseguimos identificar e que se resolveu sem intervenção, que atribuímos ao *cron* do servidor (dispositivo que faz a atualização das mensagens publicadas e as envia para o e-mail dos utilizadores, por exemplo) e que impediu a distribuição e atualização de algumas mensagens nalgumas caixas de entrada de e-mails. Afetou apenas um pequeno grupo das estudantes (3 a 4 que tenhamos identificado) que, contudo, tomava conhecimento diferido dos assuntos, pois acesendo à plataforma terminavam as limitações.

Numa gestão aberta dos entraves e dúvidas, procurámos sempre que as soluções apresentadas servissem não só a quem as solicitasse mas a todos os que delas precisassem.

As transcrições seguintes revelam algumas dessas diligências técnicas:

Est 6: "Obrigado por me ter esclarecido a minha dúvida...Enviarei o mais breve possível a Ficha 3G. Bom trabalho..😊"

Colabor@dmin: "Eu é que agradeço que a tenha colocado, provavelmente ajudou mais "duvidosas"😊 O Colabor@ tem gosto em ajudar! Até à próxim@!"

(Fórum "Acompanhamento da Ficha 3G" – Tópico: Que tal? – Abr/2011)

"Cara Est2,
constatámos que tem tido dificuldades de aceder à sua conta na comunidade Colabor@.
Provavelmente esqueceu algum dos seus dados de registo. Sugiro que tente entrar com as seguintes credenciais:

Nome de utilizador: ***** **Senha:** *****

Depois de introduzir estas senhas o sistema pedirá, por razões de segurança, que actualize a sua palavra-passe para outra diferente, com o mínimo de 8 caracteres. Depois é só usá-la muitas vezes e vai ver que não se esquece tão facilmente 😊
Se tiver dificuldades volte a contactar-nos, certo!? Até @ próxim@!"

"Olá!

Muito obrigado pela ajuda...desta vez já aponte a senha e vou aproveitar para por já a escrita em dia no colabora!!

Cumprimentos"

(Troca de e-mails para suporte técnico com credenciais de acesso – Abr/2011)

Est18: (...) Só vi agora a resposta por aqui (não estou a receber os mails do Colabor@).

Colabor@dmin: Est18, pelas configurações dos próprios fóruns, em princípio deveria (deverá) estar a receber todas as participações no e-mail. Por favor confirme (e se houver mais alguém nas mesmas circunstâncias aproveitem e verifiquem) se as mensagens não estarão a ser desviadas para a caixa de SPAM. Em caso de continuar "desconectada" diga-nos, combinado?!

Est18: Recebi os mails relativos a algumas respostas...mas hoje!=(

Acho que deve ter sido devido ao elevado número de participações no tópico da Investigação. Se calhar "entupiu" o servidor ou algo do género..Obrigada ;)

(Fórum 'Investigação', tópico 'Dúvida mais soft' – Mar/2011)

EqSup4: "Olá. Então eu perdi-me no Colabor@. Vocês acreditam? Queria responder ao contributo da Est12 do dia 16 de Março mas não o encontro no Colabor@, ou seja, recebi-o no meu email mas aqui não está.
[Colabor@dmin] poderá ajudar a sua colega a orientar-se no B@r para poder beber o meu cafézinho e responder a algumas questões bem interessantes?"

Colabor@dmin: "Helpdesk Colabor@ em acção!

Vamos lá ver se deslindamos este caso de "Perdidos e Achados"...

Segundo me parece, a resposta da Est12 no dia 16 de Março terá sido lançada apenas via e-mail, ou seja, em vez de entrar na plataforma, a Est12 inadvertidamente terá respondido ao último desafio da EqSup4 directamente no e-mail onde recebeu a interpelação - resultado, a resposta seguiu de modo "privado" apenas para a EqSup4 e não ficou registada na Comunidade, em concreto aqui no B@r, na "mesa" onde decorria esta conversa, cada vez mais apetitosa, diga-se, sobre as diferenças de género.

Conclusão, pediria à Est12, se não se importasse, que fizesse a cópia da sua intervenção por e-mail, directamente na plataforma, no respectivo fórum

(como fez da última vez 😊) para que tod@s possamos acompanhar o rumo da discussão, e entre tod@s enriquecê-la cada vez mais!

Depois, certamente, sem dificuldades a EqSup4 encontrá-la-á e prosseguiremos o "coffee-talk".

P.S. - Já agora deixo o "alerta à navegação" - **as intervenções na**

comunidade deverão ser sempre inscritas via plataforma, os e-mails

servem apenas como caixa de entrada e não de envio de mensagens para a partilha. Caso contrário perderemos muitos contributos!”

(Colabor@B@r - Tópico “Diferenças de Género no JI” – Fev/2011)

Felizmente consideramos que foram escassos e de fácil solução os contratempos técnicos, tornando-se isso favorável à fluidez da interação.

i) Conclusão e avaliação do percurso formativo

O culminar de um processo formativo em comunidade (*online*) deve ser assinalado, diríamos mesmo *celebrado*. É importante que todos os elementos da comunidade marquem a chegada comum ao objetivo final, valorizando a “força motriz” do compromisso coletivo.

Igualmente será uma oportunidade preciosa de aferição retrospectiva. A cada um dos participantes pode ser dada a possibilidade de ultimar e concluir tarefas e fazer o balanço da experiência, conferindo os ganhos e lacunas que reconhece no processo. Mas sobretudo não deve perder-se a oportunidade de recolher contributos que ajudem os formadores a refletir sobre as estratégias usadas, sobre a sua própria atuação e as condições arquitetadas para o efeito, abrindo possibilidades de reajustamentos e melhorias em ocasiões futuras.

Como evidencia o excerto seguinte, também nós tomámos essa decisão, disponibilizando dispositivos que facilitassem aos participantes o envio das suas apreciações, com carácter privado e sigiloso, e que enfim nos permitiram muitas das ilações e análises que desenvolvemos até aqui:

*Na verdade, estamos a acabar de fechar um ciclo do SAC (com os instrumentos de análise **Geral**) e, diríamos, desta experiência da comunidade Colabor@... será por isso*



*oportuno, **parar para BALANÇO** !*

*Por isso mesmo, pedimos-vos que **cada uma possa apreciar criticamente a sua experiência no âmbito deste projecto**, e com muita autenticidade e transparência depor o seu testemunho no documento que ficará disponível para o efeito.*

Este será um momento importantíssimo para nos ajudar... Não deixem de Colabor@r

O “Balanço” contitui(u) esta oportunidade de *recuar para ganhar impulso para diante*, de analisar retrospectivamente toda a experiência, auscultando e desocultando os benefícios e barreiras que as participantes percecionaram, de modo a avaliar o potencial

trans-formador das estratégias desenvolvidas, e a imaginar criticamente opções fundamentadas e melhorias.

Desta indagação resulta a convicção de que as estratégias supervisivas online, pela tecnologia, conetividade e inovação, têm um enorme potencial formativo (sempre atualizável e ainda em expansão como a própria tecnologia), revestindo-se de singularidades que enriquecem em muito as clássicas e sempre profícuas práticas de supervisão presencial, como também vivenciámos.

Não admitimos que as suprimam, antes acreditamos que as poderão complementar e potenciar, pelo que concluímos que será mais ajustado estimular um ***cenário blended***⁶⁴ de supervisão, em que o presencial e o digital se conjuguem, exponenciando oportunidades integradas e genuínas de formação pessoal e profissional de educador@s... e não de “avatares” desencarnados, como bem recomenda uma das nossas participantes:

Est.18: *"Ainda assim, não deixo de focar a importância do contacto visual e pessoal com os responsáveis pela nossa aprendizagem e progresso, pois é importante que não nos tornemos 'avatares'."*

(Apreciação Crítica do Projecto Colabor@ - Maio2011)

A professora Olga Pombo (1994) já o havia antecipado com grande expressividade:

Se é certo que o discurso do professor, enquanto meio de comunicação, não detém a velocidade da luz que caracteriza a tecnologia cibernética, é igualmente um facto que a sua voz e (...) a poliformia das diversas linguagens de que se serve, a temperatura do olhar, a postura corporal, os gestos, a entoação, o ritmo da fala, fazem dele o meio privilegiado e incontornável de qualquer ensino.

⁶⁴ Usamos a expressão por analogia ao “e-learning” e ao “b-learning” que usam a abreviatura “b” de “blended” para designar as estratégias mistas (presenciais e digitais) de formação/supervisão.

5.2 – TRANSTORNOS DO PROJETO COLABOR@

Analisaremos seguidamente os *Transtornos* do projeto Colabor@, reconhecendo que a acção que o conduziu foi (em muito) exploratória e emergente e como tal, esteve suscetível a constrangimentos e inconvenientes, que sempre nos empenhámos em debelar para que não fossem ameaçadores da sua consecução, mas que representaram nalgum momento contrariedades, limitações e destabilização do processo.

Justamente o carácter contingencial desta experiência, sendo deliberado e intrínseco à sua natureza, tornava-se uma das suas dimensões de maior risco e ameaça, dada a margem de imprevisibilidade e indefinição que o constituía. A incerteza estratégica e de resultados inerente à inovação da proposta era sem dúvida provocadora e estimulante para os seus responsáveis, embora, naturalmente também, geradora de insegurança. A própria equipa de formação e supervisão, apesar de consciente e disposta a um desafio de “transformação da cultura supervisiva” (Vieira et al., 2010), partilhou das emoções ambíguas e conflitantes do “novo”, entre o entusiasmo e a apreensão, tendo esta sido largamente suplantada. Nas nossas responsabilidades diretas do projeto comprometemo-nos sempre expectantes, e procurámos não nos intimidar pela sua inconstância, mas não desmentimos que experimentámos bastantes angústias e receios, que algumas vezes terão contaminado a nossa assertividade e criatividade.

Como debatemos anteriormente, julgamos que foi também a hesitação e a incerteza que terão obstaculizado a adesão das educadoras cooperantes ao projeto. Não nos alongaremos mais nesta discussão, mas incontornavelmente temos que admitir que esta representou uma das suas maiores condicionantes, uma vez que inviabilizou e deixou por explorar importantes variáveis formativas, tanto na relação entre formadores, como entre formandos ou mesmo dos profissionais entre si. Lamentamos verdadeiramente esta omissão, e não deixamos de considerar a incompletude do projeto, encarando-a todavia com um optimismo que impele a reforçar a proposta e ensaiar novos convites.

Houve ainda alguns aspetos, que habitualmente são referidos pela literatura como factores críticos de constrangimento em comunidades aprendentes digitais (Hew & Hara, 2007), que terão estado latentes inicialmente no projeto, mas que ao serem superados gradualmente pelas participantes que verdadeiramente se envolveram nele, não chegaram a constituir-se como entraves. Segundo os referidos autores, frequentemente estes factores não atuam isoladamente, interpotenciam-se, quer positiva quer negativamente. Falamos de transtornos como o preconceito ou a desconfiança

quanto à eficácia e vantagem desta modalidade formativa; a falta de rotinas e proficiência na utilização de tecnologias; o desconhecimento dos códigos próprios e estilo de comunicação das plataformas de formação digital; a incipiente afinidade, mutualidade e inclusão na comunidade; o desconhecimento, a inexperiência e a falta de domínio dos diversos saberes profissionais (declarativos e práticos) envolvidos no projeto.

Algumas evidências anteriores já o mostraram, mas com as unidades de registo seguintes, podemos corroborar estas asserções:

Est.21: *"As minhas expectativas foram alcançadas com o decorrer do projecto."*

(Apreciação Crítica do Projecto Colabor@ - Maio2011)

Est.19: *"Não tinha expectativas relativamente ao Colabor@, tudo foi surgindo a seu tempo e com este adquirimos alguma bagagem que nos ajudará como futuras profissionais."*

(Apreciação Crítica do Projecto Colabor@ - Maio2011)

Est.23: *"Não sabia o que era por isso não tinha grandes expectativas. Aguardava."*

(Apreciação Crítica do Projecto Colabor@ - Maio2011)

Est.26: *"Constrangimentos, acho que não tive, apenas às vezes tive algum receio de expor tão à vontade alguns aspectos e algumas dúvidas talvez por temer as respostas, sei que só questionando é que se aprende, e é sempre um risco que temos de correr para crescer..."*

(Apreciação Crítica do Projecto Colabor@ - Maio2011)

Est.1: *"Não esperei que fosse um projecto tão dinâmico, que envolvesse tanto as Colabor@doras. Não contava que pudesse fornecer-nos tanta informação importante para a nossa prática. (...) Está a ser mais do que inicialmente pensei. Nunca pensei que pudesse "dar" tanto às alunas, como está a dar."*

(Apreciação Crítica do Projecto Colabor@ - Maio2011)

Est.25: *"Inicialmente pensei que fosse só para partilhar alguns acontecimentos relativos ao nosso estágio, estando longe de pensar que poderia servir para tomarmos conhecimento de uma nova forma de avaliação, ter um papel orientador à distância das nossas práticas, e para nos orientarem relativamente à nossa investigação."*

(Apreciação Crítica do Projecto Colabor@ - Maio2011)

Est.7: *"As expectativas eram poucas, pois não tinha percebido no que constava o projecto Colabor@, apenas sabia que através deste projecto poderíamos colocar as nossas dúvidas, expor os problemas/dificuldades e que poderíamos partilhar as nossas ideias com as colegas e professoras. (...) Espero que continue a ajudar-me a reflectir sobre determinados temas e conteúdos que foram e continuarão a ser apresentados no projecto e que continue a possibilitar a interacção e a colaboração com os diversos utilizadores(...)"*

(Apreciação Crítica do Projecto Colabor@ - Maio2011)

Com efeito, existiu algum retraimento inicial entre as participantes, centrado sobretudo na dificuldade de se exporem: fosse pelo receio de se "comprometerem por escrito" com as suas afirmações; fosse pela incerteza da validade das suas considerações e adequação dos conhecimentos nelas inscritos; ou mesmo pela inversão do seu

tradicional papel de recetoras/reprodutoras, para autoras de reflexões teórico-práticas (experienciais). Ainda em consequência desta lógica transmissiva e reprodutora, inferimos nos contributos iniciais das participantes alguma “desejabilidade” social e académica, nas respostas muito conformadas e parafraseadas da literatura proposta, até para corresponder a um convencional tipo de liderança pressuposto no estilo assimétrico e hierárquico. Este exercício foi relevante na medida em que se tornou clarificador de formulações teóricas, contudo, gradualmente, numa sustentada motivação e participação que configurou uma perspetiva mais colaborativa e colegial de supervisão, foram alcançados níveis meta-reflexivos e participativos mais autênticos, experienciais e significativos.

Há, contudo, que admitir que este processo poderia ter sido mais imbricado na prática pedagógica dos contextos de estágio, se as educadoras cooperantes tivessem integrado o projeto mais ativamente. Apesar de terem conhecimento da implementação do sistema de avaliação (SAC) pelas alunas e, não obstante terem mostrado alguma curiosidade e interesse na 1.ª fase de observação individual das crianças, foram poucas as que, na continuidade do processo avaliativo, se envolveram ou o acompanharam e discutiram com as formandas, deixando-o “passar” um pouco subtilmente, como tarefa paralela, e exclusiva das estudantes. Como consequência, as alunas assumiram-na como uma tarefa discreta, de modo a não confrontar e a não serem confrontadas em contexto de estágio, o que também inibiu a experimentação e concretização das suas propostas de melhoria, previstas na 3.ª fase do ciclo avaliativo. Enfim, reconhecemos esta “construção”, equacionando o impacto alargado e sistémico que esta experiência poderia ter tido, mas valorizamos que não se deu por perdido o ensaio reflexivo de identificação de problemas e procura de soluções.

Est29: *“Quando a minha educadora cooperante tomou conhecimento da ficha 1G, ficou surpresa e curiosa, manifestando interesse nas observações que realizámos e nos registos que fizemos de cada criança.”*

Est4: *“A minha educadora tomou conhecimento da ficha 1G e achou interessante. Pediu-nos até para ver algumas conclusões que tirámos, uma vez que podem também vir a ser ferramentas úteis.”*

(Fórum “Acompanhamento do uso da 1G”, tópico “Por curiosidade... e as educadoras?” – Jan/2011)

Est11: *“Embora a minha educadora cooperante tenha conhecimento que andamos a preencher estes instrumentos do SAC, tal como na ficha 1G não revelou curiosidade em saber que informações recolhi. Num ou noutro momento partilhei algumas frases das crianças que achei curiosas sobre o que lhes agradava ou sobre os seus interesses mas apenas ficou por aí...”*

(Fórum “Acompanhamento do uso da 2G”, tópico “E a ficha 2G aos olhos das “vossas” educadoras?” – Mar/2011)

Consideramos, todavia, que este transtorno do caráter “suplementar” da tarefa, veio a acentuar-se ao longo do itinerário formativo, na percepção das estudantes.

Numa fase intermédia do projeto, percebemos que havia alguma dificuldade em gerir a flexibilidade (de prazos e afazeres), tornando-se exigente a regulação autónoma da aprendizagem (dificuldade bastante versada na literatura e de que as estudantes foram dando conta referindo a “má gestão de tempo”).

Mas sem dúvida, que com o avançar do ano letivo e a aproximação do final do ciclo formativo, o volume de trabalho intensificou-se, não só nas diversas unidades curriculares do plano de estudos como também na crescente responsabilidade e intervenção efetiva no estágio. Em consequência, as estudantes optaram por relegar para plano secundário o que não tinha “classificação” e era “informal” na sua avaliação académica, ou que passaram a considerar “adicional” atendendo ao caráter voluntário e opcional do projeto. Muitas admitiam o vínculo e o compromisso na comunidade lamentando a sua indisponibilidade, mas o desgaste e o sobre-esforço acabaram por fazer algumas soçobrar, diferindo amplamente os ritmos de participação ou os prazos de conclusão de tarefas. Na última etapa, houve algumas partilhas que ficaram por fazer, sendo inteiramente respeitada a opção das estudantes sem penalizações. Esse tinha sido o compromisso assumido não só como imperativo ético da investigação, mas principalmente, para que formando futuras profissionais para lógicas coletivas e partilhadas de trabalho e formação, elas não sentissem a interdependência e a colaboração como algo asfíxiante e invasivo, mas antes respeitador e autonomizante.

O referencial teórico que oferecíamos às formandas tornou-se explícito também na nossa experiência de formadoras: na presença de um declínio dos níveis de bem-estar emocional por cansaço e ansiedade, assistimos a um decréscimo dos níveis de implicação.

Não podemos falar de um número de desistências efetivo (uma vez que logo no início as alunas trabalhadoras estudantes e recém-licenciadas optaram por fazer uma participação pontual na comunidade mas sem aderirem à partilha da implementação do SAC – ainda que uma boa parte delas o tenha usado), ao longo do itinerário as estudantes que aderiram, cumpriram a maioria das propostas, concluindo a utilização dos instrumentos de todas as fases e respectiva reflexão, excepto na última em que apenas metade do grupo partilhou no fórum a sua experiência, apesar de ter completado e enviado a grelha mais cedo ou mais tarde, percebendo-se portanto mais explicitamente alguns “esgotamentos” da reta final.

Os excertos seguintes “verbalizam” alguns destes transtornos:

Est11: "Antes de mais, peço desculpa pela minha ausência mas de facto o tempo tem sido escasso e a minha gestão dele também não tem sido a melhor! 😊"

(Fórum "Acompanhamento do uso da 1G", Tópico "Para encerrar a 1G" – Jan/2011)

Est.28: "No início foi fácil integrar-me e dedicar-me ao Colabor@, (...). No entanto, com o avançar do semestre, o tempo foi ficando cada vez mais curto e a não chegar para todas as tarefas diárias que tinha (e que ainda não acabaram). Tenho pena de não ter ido acompanhando tanto o Colabor@."

(Apreciação Crítica do Projecto Colabor@ - Maio2011)

Est.1: "Inicialmente comecei por ser uma boa Colabor@dora, participando nas actividades e propostas apresentadas. Mas com o acumular de tarefas que fomos tendo – estágio e trabalhos, confesso que me fui, não esquecendo, mas deixando para segundo plano."

(Apreciação Crítica do Projecto Colabor@ - Maio2011)

Est.4: "Gostaria de ter participado um pouco mais, principalmente nos últimos tempos, mas infelizmente não tenho tido muita facilidade em organizar as 24h do meu dia, de forma a conseguir atingir todos os objectivos. Tendo, portanto, o Colabor@ ficado um pouco de parte."

(Apreciação Crítica do Projecto Colabor@ - Maio2011)

Est.23: "Houve foi pouco tempo, sempre, o que tornava difícil no meio da parafernália de trabalhos e estudos ir ao Colabor@ participar mais."

(Apreciação Crítica do Projecto Colabor@ - Maio2011)

Est. 27: "Conhecer e implementar este projecto foi muito gratificante. Contudo, penso que teria aproveitado melhor as vantagens do mesmo se não tivesse tantos trabalhos e prazos a cumprir das restantes disciplinas."

(Apreciação Crítica do Projecto Colabor@ - Maio2011)

Ganham redobrado sentido, os dados resultantes do questionário, que triangulados com os anteriores, corroboram a "exigência formativa" das comunidades aprendentes online.

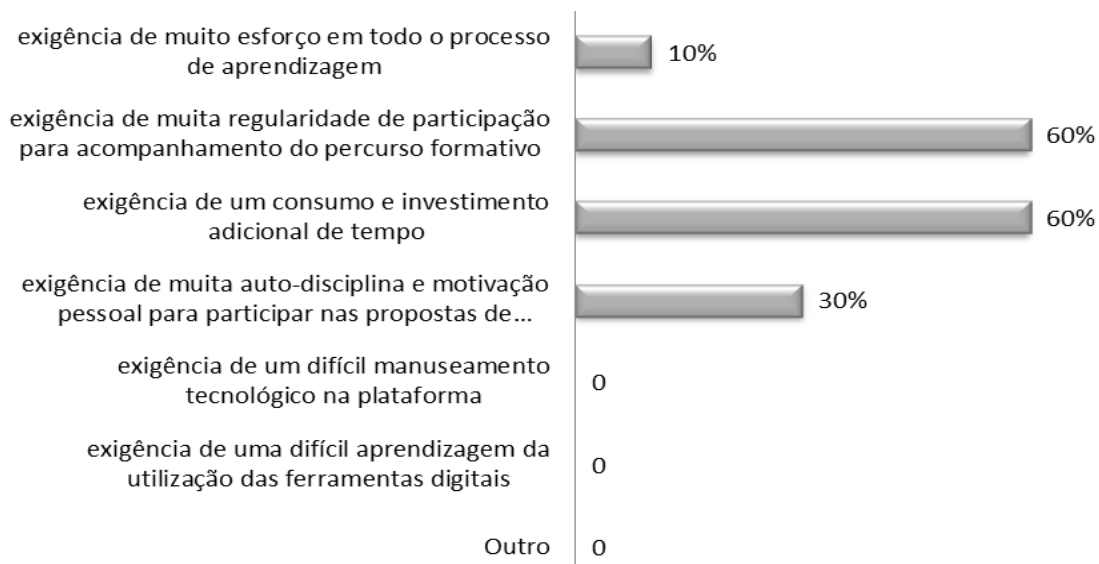


Gráfico 24 - Transtornos do projeto Colabor@

As estudantes podiam assinalar mais do que um constrangimento como resposta, de modo a perceber-se os que adquiriam maior peso na sua visão. Curiosamente, os transtornos técnicos não representaram qualquer entrave digno de realce pelas estudantes, mas foram antes os de ordem motivacional, de auto-disciplina e do assíduo envolvimento e participação que mereceram o seu destaque.

Logo, contrariando o mito que muitas vezes rodeia a aprendizagem online, podemos corroborar que apesar de um processo fascinante e ágil, ele não é automático, instantâneo e facilitista, só por ser eletrónico. Exige perseverança, dedicação e esforço como qualquer processo verdadeiramente formativo. Obriga ao dispêndio de tempo, que ainda que possa ser lesto na sua utilização quotidiana, deve ser assíduo e regular, como convém aliás aos processos de aprendizagem e desenvolvimento efetivo, que exigem continuidade. É por isso que ele pode tornar-se um processo de grande consumo de disponibilidade (mental e física) tanto para formandos como sobretudo para formadores, que supervisionem todo o processo atentamente (isso podemos também confirmá-lo). Os métodos assíncronos podem assim ser a opção estratégica mais favorável à “construção negociada da autonomia” (Sá-Chaves, 2007b, p.16), não só porque se tornam mais respeitadores da flexibilidade e do compromisso conjunto, como também melhores promotores dos “tempos diferidos” de processamento e maturação de experiências e (in)formações recebidas.

A dimensão *dialogica*, de escrita/linguagem partilhada, diálogo crítico e verbalização de um discurso coletivo identitário é uma interessante mais-valia das estratégias supervisivas online, sendo certo que tem também os seus constrangimentos, em virtude das reconhecidas limitações discursivas de uma comunicação textual que, apesar dos seus mecanismos compensatórios, não inclui a expressividade *humanizante* das marcas da oralidade. Foram escassos, mas também connosco aconteceram esses equívocos, cujo excerto seguinte ilustra, evidenciando que só a autenticidade e compreensão podem atenuar os mal-entendidos que a linguagem escrita possa comportar, e assim tornar a comunicação digital, efetivamente mais humana do que tecnológica.

Est18: *“Preciso só de uma ajuda: onde está ficha 2G deveria estar 3G ou sou eu q estou enganada?:-S e a data de 25 de Janeiro? A literatura recomendada é aquela onde já fizemos comentários noutra altura? Obrigada. 😊”*

Colabor@dmin: *“Ui! São mais rápidas que a própria sombra...e depois a própria sombra vos baralha...😊 Essa informação está naturalmente desactualizada. A página*

estava em construção/ actualização e apesar de procurar fazê-lo com a maior discrição há pequenos testes que me denunciam 😬



Para a próxima assumo e declaro a tarefa: para não criar falsas partidas! Mas agora está tudo regularizado! Podem iniciACTIVAR a tarefa. 😊

Est18: *"Oh, a minha intenção não foi, de todo, criticar. Calhou vir ao Colabor@ nessa hora e reparar, daí ter colocado a dúvida... 😬 Obrigada e bom trabalho a todas"*

Colabor@dmin: *"Eu sei Est18, fique descansada! Eu por meu lado até queria era louvar a sua assiduidade e presença constante na comunidade, daí dizer que era "mais rápida que a própria sombra" pois nem eu dei conta de que andava por aqui 😊 Qualquer dia vou ver se encomendo uma plataforma com entoação na escrita, dava tanto jeito...! Já dizia um sábio autor "A linguagem é uma fonte de mal-entendidos"... mas ainda bem que nos (des)entendemos todos com ela... que seríamos sem ela 😬"*

Venha(m) sempre por aqui e levante(m) as dúvidas todas que quiser(em) (soft ou hard 😊)...

(Fórum 'Investigação', tópico 'Dúvida mais soft' – Mar/2011)

5.3 – RETORNOS DO PROJETO COLABOR@

Nesta terceira parte da análise e discussão dos resultados, incidiremos sobre a leitura dos ganhos percebidos pelos participantes, em consequência do seu envolvimento neste itinerário interativo de formação (Vonk, 1989).

Tomaremos novamente as referências multivocais das participantes, procurando uma *inteligibilidade conjunta* (Gergen, 2001) que desvende as suas construções compreensivas acerca dos seus próprios processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional, tomando como fontes de evidência os seus comentários reflexivos, informações contidas nas grelhas de observação do ciclo SAC e os indicadores resultantes da análise das respostas do questionário final.

Na análise não considerámos dados objetivos do desempenho das estudantes ou o controlo experimental de resultados pré-especificados e estandardizados em torno das práticas desenvolvidas nos estágios. Procurámos antes mapear as aprendizagens meta-refletidas e reconhecidas processualmente pelas estudantes, suscitadas pela utilização do SAC enquanto dispositivo formativo. Pedimos que explicitassem as percepções acerca das competências profissionais (entendidas enquanto construções complexas e pertinentes de conhecimentos, atitudes e disposições, configuradas pelo perfil específico de desempenho do/a educador/a de infância), que consideraram des/favorecidas neste processo de *participação guiada e apropriação participatória* (Rogoff, 1995).

Obedecemos a uma lógica heurística, mais do que verificativa, e *netnograficamente* procurámos dar visibilidade à (re)organização do pensamento pedagógico e das práticas educativas indexadas a uma intencionalidade curricular e a uma semiótica profissional *experencial*, tentando aceder à (trans)formação da mentalidade curricular das futuras profissionais e às suas disposições e crenças acerca “do valor da infância e do seu próprio valor como profissionais” (Coelho, 2010).

Reconstituiremos o itinerário proposto à Comunidade Colabor@, destacando em cada uma das etapas do ciclo os significados emergentes da experiência de questionamento e análise das construções curriculares vivenciadas nos contextos de estágio.

Não podemos subestimar que foi a conjugação de múltiplos vetores que contribuiu para a densidade e complementaridade do processo formativo global (nomeadamente a pilotagem reflexiva online dos instrumentos SAC, a prática educativa ‘classicamente’ supervisionada e os seminários teórico-metodológicos preconizados no

plano de estudos), muito embora neste enfoque tentemos sublinhar os contributos mais diretamente imputados ao ciclo SAC e à plataforma Colabor@.

5.3.1 - Etapa Prévia:

No roteiro formativo de utilização do SAC, em complemento da sessão presencial do seu enquadramento e apresentação, propusemos ao grupo de estudantes, na plataforma, uma etapa preliminar, de levantamento de concepções e conhecimentos prévios, seguida de uma tarefa de estudo para clarificação e consolidação de alguns pressupostos sobre a especificidade dos processos de avaliação em educação pré-escolar.

Esta foi a oportunidade de aceder às perspetivas e saberes das estudantes, diagnosticando o que já sabiam, para a validação ou (re)construção dos fundamentos do seu pensamento curricular.

Revelaram-se muito interessantes os modos como expressaram as especificidades e matizes distintivos da avaliação na infância e das suas expectativas de aprendizagem profissional.

a) Concepções acerca da avaliação na infância

Est. 28: *"Para mim a avaliação em educação de infância não passa por um mero preenchimento de grelhas e papéis e toda essa "burocracia". Não é chegar ali e fazer uma observação directa e logo a partir daí tirar conclusões. É preciso observar com "olhos de ver", recolher informações dessa observação, reflectir sobre ela para depois então saber o que há a modificar e a melhorar. (...)*
Avaliar = ver + observar + "re"-observar + reflectir => Modificar/Melhorar/Inovar..."

(Registo Individual: "Ideias prévias sobre avaliação em educação pré-escolar" – Nov./2010)

Est. 25: *" (...) Consiste por isso numa avaliação qualitativa, ao contrário do que acontece ao longo do percurso académico, tendo em conta as necessidades que cada criança tem e em que áreas."*

(Registo Individual: "Ideias prévias sobre avaliação em educação pré-escolar" – Nov./2010)

Est. 26: *"O facto de o pré-escolar ser um nível em que não existem "fichas de avaliação" concretas, não significa que não exista uma avaliação que pode ser efectuada de diversas formas e em inúmeros momentos. (...) trata-se de uma maneira específica e concreta de se reflectir, entre outras coisas, sobre as práticas educativas, tentar ver onde existem falhas, quais as lacunas no trabalho desenvolvido por parte da educadora, quais as maiores dificuldades de cada criança, como chegar a cada uma delas, o que terá mais significado que seja trabalhado em determinado momento em função do desenvolvimento do grupo e de cada criança em particular. (...) reflectir continuamente, no sentido de se questionar e reorganizar visando sempre alcançar uma educação de qualidade, uma vez que o desejo de que esta seja alcançada*

acentua a necessidade da intencionalidade educativa. Assim, a avaliação, tem que ser um reflexo do processo educativo adoptado(...)."

(Registo Individual: "Ideias prévias sobre avaliação em educação pré-escolar" – Nov/2010)

Um dos modos expressivos pelos quais as alunas parecem ter querido sublinhar a particularidade da avaliação em educação pré-escolar, foi contrastando-a com formatos culturalmente estabelecidos, mais burocráticos e normativos de avaliação, tradicionais nos restantes níveis do sistema educativo e por vezes 'decalcados' nas práticas avaliativas pré-escolares, como forma de reconhecimento social ou mesmo de legitimação e consensualização entre agrupamentos de docentes, sobretudo verticais, favorecendo a reivindicação de um estatuto profissional igual entre si (Coelho & Chélinho, 2014). Destacando-se deste entendimento, as estudantes parecem querer realçar e reconhecer traços distintivos da profissionalidade específica da educação de infância, afirmando-a.

Certo é que a produção de conhecimento atualizado e recente sobre a avaliação na infância tem problematizado e evidenciado o desajuste de tais opções verificativas e procedimentos standardizados em contextos pré-escolares (Castilho, 2011; Parente, 2004; Portugal & Laevers, 2010), e a controvérsia tem questionado a pertinência de "grelhas e papéis" ou "fichas de avaliação" de capacidades inventariadas e atomizadas, com aparência pseudo-sistemática, que não traduzam autenticamente as experiências e competências singulares das crianças, as variáveis do ambiente educativo concreto, as deliberações e opções curriculares intencionalizadas pelo próprio educador.

Aliás, nos registos destas estudantes a intencionalidade educativa transparece como fator diferenciador de um processo avaliativo formal e crítico, impedindo-o de tornar-se rotineiro, artificial ou superficial. Reconhecendo que "as formas e os momentos" podem ser inúmeros e diversos, nos textos destaca-se a *necessidade do propósito*: "olhar com olhos de ver" sustentado n"uma maneira específica e concreta de se reflectir", para *conferir sentido*.

Há ainda, emergente nestes discursos, o reconhecimento de um outro pressuposto orientador da ação avaliativa na infância, que é o da *qualidade*. Nas afirmações sublinha-se que o sentido da avaliação é o da constante melhoria e aperfeiçoamento das múltiplas dimensões constitutivas do processo educativo. A "reorganização", a "modificação" ou mesmo a "inovação" são apresentados como os "frutos" da avaliação, suportando os educadores como decisores da otimização da qualidade da oferta educativa. Parece mesmo estar embrionário um sentido que supera

a avaliação formativa (corretiva, adaptativa e/ou compensatória: “*tentar ver onde existem falhas, quais as lacunas no trabalho desenvolvido por parte da educadora, quais as maiores dificuldades de cada criança, como chegar a cada uma delas*”), para um alcance transformativo (que visa mudança, inovação, questionamento inconformista: “*recolher informações dessa observação, reflectir sobre ela para depois então saber o que há a modificar e a melhorar*”; “*reflectir continuamente, no sentido de se questionar e reorganizar visando sempre alcançar uma educação de qualidade*”; “*a avaliação lança-nos em busca de resposta na perspectiva de melhorar serviços*” – Est.14).

No discurso de diversas estudantes foi também possível depreender que a avaliação é encarada como um processo multifacetado e complexo, integrado e integrador do processo educativo.

Est. 10: “*(...) as finalidades deste processo são analisar as práticas educativas, despistar problemas de desenvolvimento, reflectir para adequar, actuar e modificar práticas, analisar a qualidade e os erros e corrigi-los, reconhecer pontos fracos e pontenciar os fortes, comunicar aos pais e compreender se as competências foram ou não adquiridas.*”

(Registo Individual: “Ideias prévias sobre avaliação em educação pré-escolar” – Nov/2010)

Est. 21: “*(...) a avaliação serve muitos propósitos e pode ser levada a cabo em diferentes áreas, sendo um instrumento balizador de todo o processo que envolve a educação pré-escolar: serve as educadoras, relativamente às suas práticas e quanto ao seu grupo de crianças; serve os pais, para que se apercebam do trabalho efectuado e dos progressos dos seus filhos; serve as auxiliares, para reflectirem sobre o seu trabalho; serve a instituição, para que esta reformule (se necessário) pedagogias ou mesmo para que se aperceba de lacunas a nível físico (dos equipamentos, materiais ou espaços); serve as próprias crianças, que podem, e devem, participar neste processo ...*”

(Registo Individual: “Ideias prévias sobre avaliação em educação pré-escolar” – Nov/2010)

Est. 12: “*Para avaliar, o Educador tem de ser capaz de observar e criar os seus instrumentos de registo. Só através desta documentação, sistemática, terá uma fonte concreta para poder reorganizar e melhorar todo o processo educativo.*”

(Registo Individual: “Ideias prévias sobre avaliação em educação pré-escolar” – Nov/2010)

Em diversos registos encontramos referências que não se restringiam a uma avaliação esporádica e centrada nos resultados, mas que incluía igualmente preocupações com o contexto e os processos (“competências adquiridas ou não”, “progressos e problemas de desenvolvimento”, “necessidades e comportamentos das crianças”, “práticas educativas”, “metodologias”, “projetos e estratégias”, “trabalho efectuado”, “pedagogias”, “equipamentos, materiais ou espaços”). Parece emergente um entendimento pluridimensional, interpretativo e sistémico da avaliação, que considera as

diversas variáveis contextuais e processuais além do enfoque nos efeitos, numa confluência dinâmica de análises críticas, que se condicionam mutuamente e providenciam respostas multifactoriais, necessárias e úteis a distintos interlocutores.

As representações em torno dos intervenientes no processo - quem participa e a quem serve - surgem igualmente expandidas ("educadoras", "pais", "auxiliares", "instituição" – presume-se a equipa educativa e dirigentes, "as próprias crianças"), insinuando uma compreensão de que o processo avaliativo se torna mais enriquecedor quando aberto a uma participação alargada, podendo servir uma *regulação cooperada* (Niza, 1998).

A avaliação foi reconhecida enquanto processo "balizador", de acompanhamento e monitorização, contínuo, sistemático e contextualizado ao quotidiano da ação educativa (Castilho, 2011), e suporte do próprio planeamento, "adequação" e gestão curricular. É referido como oportunidade de revisão reflexiva em torno dos percursos de aprendizagem e desenvolvimento, tanto das crianças como do próprio profissional: *"De certa forma vai ajudar o educador de infância a ter uma visão mais reflexiva sobre os aspetos educativos que pode melhorar para poder ajudar a criança a ter um desenvolvimento mais favorável (...)"* (Est.19). Nas palavras de uma outra estudante *"(...) a avaliação em educação de infância é uma tomada de consciência que deve ser realizada várias vezes ao longo do ano."* (Est. 16).

Esta intencionalização, explicitação e sistematicidade ganham reforço na questão dos instrumentos e evidências de avaliação, que para as estudantes são os suportes que materializam e formalizam o processo de abstração e intuição, dando-lhe estrutura. A "documentação" permite *visibilidade*, constituindo-se numa "fonte concreta" que permite *situar* e *fundamentar* narrativas avaliativas, caucionando perspetivas e decisões. Deste modo, as informações também se tornam acessíveis e partilháveis, podendo a sua veiculação entre parceiros educativos instaurar importantes dinâmicas de comunicação e articulação. A ideia de um registo intimista e para uso individual do educador parece gradualmente transpor-se para uma necessidade dialógica de divulgação e partilha, que revitalize e acrescente sentido social e educativo às práticas avaliativas na infância, e dê concretização funcional aos dados coletados – uma avaliação *útil e autêntica* (Bagnato, 2007; Portugal, 2012, p.227).

O aspeto do discurso das estudantes mais indiferenciado e, porventura, mais arbitrário diz respeito à definição de estratégias e ferramentas de avaliação, e à necessidade de prever os instrumentos a usar no processo. Na verdade, a maioria focou as suas concetualizações em torno dos princípios e finalidades da avaliação, mas poucas

referiram os modos da sua operacionalização. Entre as que o fizeram, referiram que o educador deve “criar os seus próprios instrumentos”, outras referem os “registos diários” ou “métodos de registo livre ou em grelhas de observação” tendo algumas apontado o exemplo do SAC; há também quem expresse o entendimento de que essa é uma opção organizacional do próprio educador, devendo atender à proliferação e constante atualização de propostas de instrumentos e guiões avaliativos, mas sobretudo ao préstimo pedagógico para as suas opções curriculares: “(...) *é muito importante que a Educadora se mantenha atualizada sobre os tipos de instrumentos, utilize aquele que reconheça ser mais vantajoso e útil para a sua intervenção.*” (Est. 27).

A diversificação dos formatos e fontes de informação e do escopo da própria avaliação parece discursivamente integrado no quadro concetual das estudantes. Ainda que genericamente, as estudantes parecem esboçar uma inspiração de base acerca da avaliação na infância mais holística, dinâmica e flexível, enunciando fundamentos e finalidades reconfigurados a partir das atuais tendências teóricas da investigação curricular – a equação de uma avaliação *alternativa* (Gullo, 2005).

Segundo Parente (2004), durante longo tempo os currículos de formação negligenciaram ou apresentaram uma visão muito restrita da avaliação na educação de infância, contribuindo para a desvalorização deste processo pelos próprios profissionais. Parece agora, que a primeira etapa da formação profissional, criou oportunidade de contactar, abordar e compreender, em síntese, a evolução das perspetivas e práticas de avaliação na infância, privilegiando a construção de renovados discursos e modos de pensar, que a acentuam como uma dimensão relevante no desempenho profissional dos educadores, acompanhando assim a recente e crescente “emergência de um interesse mais específico pela questão da avaliação na educação de infância” (p. 32).

b) Expetativas de aprendizagem profissional

Apesar do optimismo que esta modificação possa inspirar, atendendo ao valor que as epistemologias pessoais têm na orientação da acção (Brownlee & Berthelsen, 2005), ela não é garantia de que as estudantes se sintam preparadas para formular práticas sustentadas e coerentes de avaliação. Não obstante reconhecerem e reproduzirem discursivamente o contributo concetual recebido durante a formação académica, as estudantes assumem, igualmente, a dificuldade de fazerem convergir conceções e metodologias.

Est25: *“É certo que o tema da avaliação já foi abordado na nossa formação inicial, contudo o que sinto e penso que as minhas colegas também sentem é que não estamos preparadas para avaliar. Mas também tenho consciência que estas dúvidas todas que sinto e sentimos, se devem à nossa falta de experiência profissional e apenas quando estivermos a trabalhar vamos encontrar todas as respostas de que sentimos necessidade de ver respondidas.”*

(Fórum “Discutindo a avaliação em educação pré-escolar” – Dez/2010)

Est18: *“De um modo geral, penso que os conteúdos que encontrámos nos textos aqui cedidos já foram abordados ao longo da nossa Formação Inicial. Ainda assim, acho que este assunto ainda não foi devidamente (e mais profundamente) trabalhado, pelo que estes textos, devido ao facto de possuírem informações bastante úteis e com uma linguagem acessível, permitem-nos alargar as nossas ideias acerca da Avaliação em Pré-Escolar e cimentar alguns conhecimentos (por vezes vagos) já adquiridos.”*

(Fórum “Discutindo a avaliação em educação pré-escolar” – Dez/2010)

Est29: *Durante a minha formação ao contactar com várias realidades não vivenciei nenhum momento concreto de avaliação, pensava até então que este assunto não passava da teoria. Neste momento penso que a avaliação, quer das crianças quer das práticas desenvolvidas, contribui de forma significativa para o sucesso destas e da própria educadora. As leituras que realizei contribuíram de forma significativa para o meu conhecimento relativamente à avaliação em educação pré-escolar. (...) Embora estes conteúdos já tenham sido abordados na minha formação inicial, foi a primeira vez que reflecti sobre os mesmos.”*

(Fórum “Discutindo a avaliação em educação pré-escolar” – Dez/2010)

Est30: *Através da leitura destes documentos pude entender de uma forma mais clara em que consiste a avaliação da educação no pré – escolar, quais as referências dos documentos oficiais que podemos utilizar, quais as principais tarefas dos centros de educação, como estas são desenvolvidas e quais os principais enfoques dessa avaliação. Contudo, tudo é novo neste momento e muitas dúvidas persistem, acho que preciso de trabalhar todos estes novos conceitos e tentar enquadrá-los na nossa prática educativa e ultrapassar possíveis barreiras que possam vir a existir.*

(Fórum “Discutindo a avaliação em educação pré-escolar” – Dez/2010)

Segundo as referidas partilhas, durante a licenciatura foi possível aceder ao conhecimento ‘processado’ em torno da questão da avaliação, mas não ao ‘processamento’ desse mesmo conhecimento, como apontam Korthagen et al. (2006).

Nos registos encontramos referências que sugerem a necessidade de “aprofundar” ou “cimentar conhecimentos (por vezes vagos) já adquiridos”. Esta consolidação parece estar associada à necessidade de “enquadrá-los na nossa prática educativa”, e de aprender a partir da “experiência profissional”, ou na teorização de Schön (1987) pela capacidade de concetualizar as situações concretas e problemáticas do dia a dia profissional (*framing*).

Segundo as estudantes, até ali o itinerário da formação, mesmo tendo incorporado constructos relevantes acerca da questão, não permitiu que explorassem práticas e procedimentos que estabelecessem relações com as novas ideias. A Est.29 explicita-o cabalmente: “(...) *ao contatar com várias realidades não vivenciei nenhum*

momento concreto de avaliação, pensava até então que este assunto não passava da teoria.”

Encontramos expresso neste registo, um lugar-comum da formação, infelizmente ainda tão frequente quanto inquietante – a disjunção teoria/prática.

Ressalta na afirmação a atitude de descrença em relação à possibilidade de o conhecimento formal poder ser mobilizado para guiar a ação concreta, poder ter uso social para além do cognitivo ou intelectual, corroborando a ideia do ‘saber escolar inerte, desprovido de sentido e vazio de potencialidades’ (Roldão, 2005).

A inexistência de observação ou ensaios consistentes e articulados com o currículo concreto e real, que permitam aprofundar o carácter empírico e a dimensão reflexiva da avaliação de modo sustentado, acentuou para as estudantes a *incomunicação entre o saber e a realidade* (Roldão, 2005), promovendo uma fragmentação de perspetivas e propiciando o “choque da transição” (Hinsch, 1979; Dann et al., 1981 cit. por Korthagen, 2001) ou “choque com a realidade” profissional (Korthagen et al. 2006).

Aliás, esse é *esperado*, e apontado num dos registos, como o decisivo momento para a efetiva transposição e construção de um conhecimento situado – “(...) *apenas quando estivermos a trabalhar vamos encontrar todas as respostas que sentimos necessidade de ver respondidas*”. Inferimos que, para as estudantes, apenas nessa etapa é assumida a *autoria* e a possibilidade de *reelaboração do conhecimento* (Korthagen, 2012; Nóvoa, 2009). Do mesmo modo, depreendemos que é o terreno profissional a instância desafiadora, a ocasião de orientarem a sua autoaprendizagem e de construírem as suas próprias teorias da ação.

Outra dimensão discreta mas relevante no discurso das estudantes é o impacto da reflexão no (seu) desenvolvimento profissional. Repetidamente emergiu nas suas considerações a importância da reflexão na profissionalidade do educador de infância, nomeadamente como substrato dos processos avaliativos, deliberativos e de aperfeiçoamento do currículo. Parece assim que a *retórica do professor reflexivo*, como discutiu Nóvoa (1999), vai ganhando envergadura e arreigando-se nas falas das formandas do desejado novo paradigma. Porém, atrevemo-nos a problematizar, como o autor, se “o verbo substitui a ação”, e se não nos deparamos com um exercício nominalista preenchido com uma ideia de futuro e défice de presente. Interpelou-nos esta leitura, a partilha da Est.29 que afirmou “*Embora estes conteúdos já tenham sido abordados na minha formação inicial, foi a primeira vez que reflecti sobre os mesmos.*”. Talvez não seja uma ‘contagem’ rigorosa a desta estudante, e eventualmente a novidade residiria

mais no fato de publicar e socializar as suas reflexões escritas num coletivo, assumindo mais conscientemente o seu processo metarreflexivo. Como tal, interrogamo-nos sobre o lugar da reflexão no processo formativo enquanto geradora de conhecimento e simultaneamente das fontes teóricas como sustentáculo da reflexão (Alarcão, 1996), e questionamos o efetivo recurso a estratégias que desencadeiem mecanismos reflexivos autoformativos, de representação mental do confronto e conjugação teoria/prática, e de integração de competências.

Afigurou-se ser isso, o que era esperado pelas estudantes, por intermédio da utilização do SAC. Quando interrogadas acerca do que lhes sugeria a designação, foram mencionadas expectativas de “apoio”, “linhas orientadoras e não uma estruturação rígida”, “orientações e procedimentos a seguir”, “indicações para sistematizar e registar informação”, “suporte para competências de observação, registo e avaliação, sistemáticas, organizadas e reflectidas”:

Est. 21: *Como primeira interpretação penso que este documento poderá servir como um instrumento de apoio para uma análise de um grupo de crianças; poderá servir como uma base a partir da qual se parte para uma investigação mais profunda do perfil de uma criança, sugerindo indicações para sistematizar e registar informação recolhida pela observação e interacção estabelecida permitindo a sua individualização atendendo as suas necessidades e características próprias. como objectivo último, e depois da análise reflexiva da informação que o documento permitirá registar, o SAC possibilitará, a quem o utiliza, reformular práticas, ajustar metodologias ou criar novas estratégias que visem melhorar ou adequar a relação com a criança atendendo às suas necessidades.*

Como estagiária o SAC poderá ajudar-me a sistematizar toda a informação que vou recolher, seleccionando aquela que poderá ser mais relevante, pertinente possibilitando-me uma análise mais objectiva da realidade que vou encontrar auxiliando-me na escolha das minhas práticas e na minha evolução como profissional.

(Registo individual “ O que me sugere o Sistema de Acompanhamento das Crianças /SAC?” -)

Est.22: *“Relativamente ao que espero encontrar deste documento, é que o mesmo nos apresente apenas linhas orientadoras e não uma estruturação rígida, isto é, que seja um instrumento de trabalho flexível, podendo-se adaptar à prática e forma de trabalhar do educador, bem como às características do seu grupo de crianças.”*

(Registo individual “ O que me sugere o Sistema de Acompanhamento das Crianças /SAC?” -)

Est. 10: *“Neste documento penso encontrar suporte para competências ao nível de práticas de observação, registo e avaliação que sejam sistemáticas, organizadas e reflectidas tomando em consideração as perspectivas dos vários intervenientes, incluindo as crianças.”*

(Registo individual “ O que me sugere o Sistema de Acompanhamento das Crianças /SAC?” -)

Est.13: *Esta designação sugere-me que seja algo que irá permitir perceber o mundo das crianças, quanto à sua evolução, desenvolvimento e aprendizagens. Espero encontrar neste documento as orientações e procedimentos a seguir ao longo da minha prática.*

(Registo individual “ O que me sugere o Sistema de Acompanhamento das Crianças /SAC?” -)

Est. 26: *O Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) sugere-me um sistema cujo alvo é a observação das crianças, visando a proximidade com elas, o seu acompanhamento contínuo, descrições das vivências que presenciamos, a troca de ideias e a partilha (...).*

(Registo individual " O que me sugere o Sistema de Acompanhamento das Crianças /SAC?" -)

Est.15: *Na minha opinião, espero que o SAC facilite as práticas educativas dos educadores de infância, na medida em que permita uma melhor gestão da informação e acompanhamento das crianças.*

(Registo individual " O que me sugere o Sistema de Acompanhamento das Crianças /SAC?" -)

Para o grupo, a implementação do Sistema de Acompanhamento abria-se como oportunidade de conciliação entre a autonomia e a tutoria. As ideias transversais de apoio, suporte, base, orientação, gestão e adaptação flexível projetadas na descodificação do instrumento, parecem traduzir essa noção de *autodirecção emancipatória*, ambicionando uma definição mais clara do rumo da ação (Vieira et al., 2010), variável entre nuances mais diretivas e tecnicistas ou mais construtivistas (*"orientações e ferramentas para utilizar no estágio"*, *"orientações e procedimentos a seguir ao longo da prática"*, *"pretendo encontrar informações que nos auxiliarão na orientação do estágio"*, *"Talvez seja um sistema que nos apoie no esclarecimento de dúvidas, nos dê sugestões e nos ajude no acompanhamento daquilo que observamos e constatamos"*). Convergingindo com o entendimento de Korthagen (2012), as estudantes demandam um conhecimento mais *perceptual*, que atualize o saber concetual no contexto e na ação.

As estudantes traduziram também as suas necessidades de formação e aprendizagem profissional ao nível das competências que identificam como necessárias, destacando-se as de:

- registo, triagem, organização e sistematização de informação "relevante e pertinente";
- observação e reconhecimento "mais objetivo" da realidade e das crianças;
- a compreensão da evolução, o acompanhamento contínuo, próximo e individualizado do "perfil" e do "mundo" da(s) criança(s), seu desenvolvimento e aprendizagens;
- análise reflexiva da informação e de avaliação;
- "escolha de práticas",
- enfim, *"evolução como profissional"*.

Arriscaríamos afirmar que, à saída da etapa prévia, confluíam intenções e necessidades de formadores e formandas, perspetivando o SAC "como um instrumento

capacitador”, e “como um recurso para a [sua] curiosidade e interrogação, não apenas sobre as crianças, mas sobre si próprios e sobre a sua atuação” (Coelho, 2010, p.8).

5.3.2 – Fase 1G

Conforme já elucidámos anteriormente, houve uma sucessão de tarefas e desafios que guiaram as estudantes nesta primeira fase do ciclo SAC.

A etapa 1G tinha como finalidade a observação diagnóstica de níveis de bem-estar e implicação de uma amostra do grupo de crianças no contexto de estágio. Durante o período de duas semanas foi recomendado um bloco de duas observações individuais por criança, em diferentes momentos e atividades, numa amostra aproximada de dez crianças, o que poderia perfazer um total de cerca de vinte registos por estagiária. Foi ainda recomendada a seleção distribuída do grupo de crianças entre pares pedagógicos de estágio, de modo a que cada uma pudesse observar crianças diferentes e alargar o leque de diagnósticos no grupo, confrontando e complementando informações sobre o panorama geral percecionado.

Durante o período de observações foram colocadas dúvidas no fórum de acompanhamento, que se prendiam com o esclarecimento do número total de observações a realizar e o momento a que se deveria referenciar o registo da avaliação do bem-estar (se relativo a uma impressão geral recolhida sobre a criança ao longo das interações ou ao momento seleccionado para a observação).

Em resposta ao referendo final sobre o grau de dificuldade que as estudantes atribuíam a esta primeira tarefa, 14 das 17 respondentes consideraram-na de dificuldade média, uma de baixa e duas de elevada.

O balanço das estudantes reflectiu-se assim:

Est.28: *Esta primeira etapa da utilização da 1G correu bem. Ao início foi um bocado complicado porque o meu grupo tem 25 crianças e não sabia bem como as ia observar a todas mas até correu bem na primeira semana. Depois na semana seguinte já comecei por só observar determinado número de crianças e em diferentes momentos. O mais complicado foi, talvez, atribuir o nível de bem-estar porque por vezes temos crianças que sorriem e parecem muito bem dispostas e no fundo não estão de todo assim. Tenho receio que o nível atribuído não corresponda exactamente à verdade, em alguns casos. Mas com o campo das observações a tarefa fica mais fácil. Fazendo um balanço geral, acho que conseguimos superar a nossa primeira tarefa 😊 Que venha a próxima fase 😊*

(Fórum 'Acompanhamento do uso da ficha 1G', Tópico 'Dificuldades vencidas?!' - Dez/2010)

Est. 18: *O meu receio é o mesmo da Est.28: a atribuição dos níveis de BEE e Imp. às crianças. Um pouco de receio de não os aplicar correctamente e de estes não transmitirem exactamente a realidade, mas mesmo assim foi menos complicado que o que esperava. Assim sendo, venha o próximo desafio!=D*

(Fórum 'Acompanhamento do uso da ficha 1G', Tópico 'Dificuldades vencidas?!' - Dez/2010)

Est. 11: *Hum... Não foi fácil! Fiquei um pouco desiludida por não ter conseguido realizar esta tarefa com o sucesso que gostava... Mas as dificuldades foram mais que muitas! A começar por um grupo de 25 crianças das quais algumas delas, pelas suas características especiais, "perturbam" bastante a minha atenção e necessitam de constante intervenção por minha parte ou por parte de outro adulto. (Mas tenho consciência que o nosso futuro é este, simplesmente ainda me sinto a aprender como lidar com tudo.) Depois alguns percalços pelo caminho,... os feriados, os resfriados que me deixaram em casa... e como não podia faltar a festinha de Natal a aproximar-se... (...) Apesar de tudo acho que foi bom começar esta tarefa e sentir as dificuldades que senti pois fez-me perceber que ainda tenho muito para aprender e que preciso de "treino" para conseguir fazer este tipo de observação com sucesso.*

(Fórum 'Acompanhamento do uso da ficha 1G', Tópico 'Dificuldades vencidas?!' - Dez/2010)

Esta consciência de que as competências de observação precisam de aprendizagem e "treino", e que são para além de um processo percetivo também um exercício de discernimento, focalização e seletividade (Estrela, 1994) parecem ressaltar desta experiência de formação *para a observação na observação*. Notoriamente, as estudantes perceberam também que o exercício classificativo pode ser redutor e arbitrário quando não for sustentado na evidência e na continuidade. Consequentemente o constrangimento emergente foi o da *rotulação* ou *estereotipia* e da *credibilidade* da informação registada. cremos que no âmbito da formação de educadores, esta é uma experiência de muito relevo, que ajudámos as estudantes a problematizar com a seguinte moderação:

Colabor@dmín: *Bem, parece que podemos concluir que não há dificuldade que não se vença quando se investe determinação e afínco!
Não se esperava que esta fosse uma tarefa "sem espinhas!"
Naturalmente era complexo conseguir dominar desde o início todos os parâmetros que aqui estavam implicados, desde a compreensão à apropriação da linguagem e conceitos subjacentes aos indicadores em observação, coordenar tempos, acções, papéis e responsabilidades... um emaranhado de funções e dilemas a que, na generalidade, vocês conseguiram corresponder com êxito! Prosseguindo nestes esforços ficarão expert na matéria.
Importa realçar que esta era uma etapa de ambientação, tanto aos contextos como ao instrumento e, acima de tudo, é importante tomar consciência que a avaliação não é um processo "automático", ainda que aparentemente só se tenha que seleccionar ou 1, ou 2, ou 3, ou 4, ou 5... é ou não é verdade?! Quando se tomam em linha de conta critérios de referência, torna-se um processo deliberativo que exige análise, reflexão e discernimento.
Parece que começamos todas a perceber que a avaliação é uma tarefa que tem tanto de exigente, como de estimulante! Concordam?!*

(Fórum 'Acompanhamento do uso da ficha 1G', Tópico 'Dificuldades vencidas?!' - Dez/2010)

Procurámos não só o incentivo, como a efetiva consciencialização da complexidade desta ação, aparentemente simples. Ao explicitar a mobilização de competências múltiplas que envolviam a tarefa, tentámos torná-la mais intelegível às estudantes, assim

como nos preocupámos em inteligir o que ela representou como experiência de aprendizagem profissional para cada uma.

Numa retrospectiva metarreflexiva, solicitámos no fórum de conclusão da primeira etapa, a partilha acerca do que consideravam ter aprendido nesta utilização do SAC, analisando a sua experiência concreta, aclarando a sua consciência sobre o fenómeno e extraindo significados sobre a *competencialização* desenvolvida.

Sistematizamos seguidamente, os *retornos* mais significativos que extraímos dessas partilhas:

a) "Um instrumento de trabalho muito importante"

Parte da turma (12 estudantes) destacou o relevo da experiência qualificando-a de *"importante"*, havendo ainda quem a apresentasse como *"interessante"*, *"muito reveladora"*, *"importante auxílio"*, *"enriquecedor"*, *"relevante"*, *"(...) teve impacto muito positivo no meu estágio"*. Pese embora o contentamento final, houve estudantes que expressaram também os seus desagrados, receios e incertezas quanto à exigência e elaboração "trabalhosa" do preenchimento: *"A verdade é que a ficha 1G foi um instrumento que a princípio meteu 'medo' mas que ao apropriar-me dele se revelou ser um excelente instrumento quando preenchido 'direitinho'."* (Est. 11).

A designação "instrumento de trabalho" ou "ferramenta" foi recorrente entre as estudantes, e em nosso entender exprime uma dupla atribuição: não só a menção técnica regularmente atribuída aos suportes de registo (instrumento de observação ou ferramenta de registo); também julgamos traduzir o reconhecimento de um *artefacto profissional específico*, a que as estudantes atribuíram valor cultural e identitário próprio da profissionalidade de educador/a de infância. Contatar e partilhar os códigos e procedimentos de utilização (não só funcional mas mesmo concetual) da ficha 1G do SAC, permitiu a apropriação de uma *ferramenta profissional de um campo de trabalho particular*, que de algum modo se tornou também um exercício de cultura e identidade profissional. Entendemos, assim, a designação "instrumento de trabalho" não apenas como referência material mas igualmente simbólica, de um dispositivo mediador de significados, tradutor e modificador da consciência individual e profissional.

Est.10: *Para mim as fichas 1G foram um instrumento de trabalho muito importante, porque permitiu-me reflectir, conhecer os gostos, interesses e observar individualmente de forma mais atenta e promenorizada cada criança.*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 1G', Tópico 'Para encerrar a 1G' – Jan/2011)

Est.21: *"A utilização da ficha 1G mostrou-se muito reveladora (...)."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 1G', Tópico 'Para encerrar a 1G' – Jan/2011)

Est.26: *Em geral e sem qualquer dúvida, este trabalho foi enriquecedor e um bom auxílio nesta primeira fase (...)*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 1G', Tópico 'Para encerrar a 1G' – Jan/2011)

Est.4: *"(...) sinto que a ficha 1G é uma boa ferramenta para os educadores."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 1G', Tópico 'Para encerrar a 1G' – Jan/2011)

Est. 15: *"(...) penso que as fichas G1 foram um pouco trabalhosas mas deu para chegar a algumas conclusões.*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 1G', Tópico 'Para encerrar a 1G' – Jan/2011)

Est.20: *"Na aula em que a professora nos apresentou pela primeira vez a ficha 1G achei interessante o seu conteúdo, a sua utilização e tive a consciência de que esta ficha nos iria ser muito util. No entanto, só quando a coloquei em prática no meu estágio e observei os resultados é que tive a verdadeira noção da sua importância e das diversas vantagens. Na minha opinião, a ficha 1G é um importante instrumento de trabalho (...)"*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 1G', Tópico 'Para encerrar a 1G' – Jan/2011)

Est.30: *"Em primeiro lugar começo por dizer que estas fichas foram bastante relevantes na nossa prática, pois permitiram conhecer com mais pormenor cada criança, ou seja, necessidades reais que estas precisam de acordo com o seu próprio ritmo de crescimento."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 1G', Tópico 'Para encerrar a 1G' – Jan/2011)

Est.18: *"(...) constituíram um óptimo instrumento de trabalho e, muito importante, de apoio às nossas futuras intervenções e observações do grupo, pois permitirão focarmos a nossa atenção em aspectos que, se calhar, de outro modo nos passariam despercebidos."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 1G', Tópico 'Para encerrar a 1G' – Jan/2011)

Deduzimos ainda, que na medida em que a implementação da ficha proporcionou um trabalho prático de campo, e envolveu as alunas na experimentação e metacognição, ela foi entendida tanto como um instrumento de pensamento como de ação, que como referiu Estrela "permite tornar operacional uma nova perspetiva pedagógica" (1994, p.11). Do discurso das alunas, depreende-se também que este *protocolo de observação* as ajudou a delimitar a observação impressionista, habitual das fases de integração, oferecendo-lhes uma base metodológica de análise do real rigorosa e fecunda.

b) "para apurar o olhar"

Segundo Parente (2002), a percepção humana precisa de ser educada, de ser dirigida para o fenómeno a observar, distanciando-se do olhar vulgar e fortuito destituído de critérios, para garantir uma observação deliberada, cuidadosa e útil.

No discurso das estudantes foi perceptível o reconhecimento desse *refinamento*, sustentado na especificação prévia quer das dimensões a ser observadas, quer da atitude do observador, requeridas em função do marco de referência teórico experiencial. Uma das estudantes definiu-o como o "apuramento" do olhar, corroborando outras colegas esta ideia ao assumir "um olhar mais atento, focalizado e individualizado", ou uma observação "mais pormenorizada", "mais profunda e reflexiva", "mais orientada e centrada".

Est. 28: *"Foi devido a esta [ficha] que talvez tenha apurado mais o meu "olhar" para determinadas situações que me estavam a passar despercebidas. Foi depois com o seu preenchimento e análise, que fui criando momentos de reflexão e realmente me apercebi de algumas situações."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 1G', Tópico 'Para encerrar a 1G' – Jan/2011)

Est. 26: *"(...) foi possível conhecer melhor o meu grupo de crianças, os "meus meninos" de 3 anos sobre quem lancei um olhar mais atento, focalizado e individualizado durante os momentos de observação."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 1G', Tópico 'Para encerrar a 1G' – Jan/2011)

Est. 27: *"(...) deve-se ao facto de focalizar um tempo específico para cada criança e observá-la com um olhar mais atento em diversas actividades."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 1G', Tópico 'Para encerrar a 1G' – Jan/2011)

Est. 12: *"(...) preenchimento desta ficha me fez observar as crianças de uma forma mais pormenorizada, dando valor a demonstrações, por parte destas, que antes via mas não valorizava."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 1G', Tópico 'Para encerrar a 1G' – Jan/2011)

Est.1: *"Sem dúvida que com o preenchimento da ficha, a minha observação torna-se mais profunda e mais reflexiva."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 1G', Tópico 'Para encerrar a 1G' – Jan/2011)

Est.30: *"(...) acho que esta ficha levou a que a minha observação fosse bastante reflexiva, o que é sempre bom, pois leva as que as pessoas reflectam sobre o que está acontecer no momento, ou seja, o que está bem ou mal e o que se pode fazer para que a criança cresça de forma mais saudável."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 1G', Tópico 'Para encerrar a 1G' – Jan/2011)

Est. 29: *"A utilização da ficha 1G teve um impacto muito positivo no meu estágio, pois passei a observar as crianças do meu grupo de uma forma mais orientada e centrada."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 1G', Tópico 'Para encerrar a 1G' – Jan/2011)

O desafio prendia-se com tornar a observação mais intencional e *filtrada*, percebendo as estudantes que tal requeria uma intensificação da concentração e um esforço de focalização acrescido, em especial numa atmosfera vibrante e dinâmica como a de um jardim de infância. Contudo, a finalidade da observação transcendia a colheita de dados descritores das crianças, visando sobretudo a formação da atitude de observador, *uma atitude experiencial*, que segundo Laevers consiste “num ato de empatia em que o observador precisa de se colocar na experiência da criança” (2004, p.61), envolvendo-se cognitivamente e afetivamente. Fomentando uma perspectiva profundamente respeitadora e sensível ao *vivido* da criança, o observador deve procurar não ser intrusivo mas antes entrosado, assumindo com discrição “atitudes estratégicas de observar sem molestar”, como afirmou Nabuco (2000, p.84), dedicando como descreveu a Est.27 “um tempo específico” às especificidades de cada criança, e “dando-lhes valor” segundo a Est.12.

Este “olhar apurado” experiencial é, assim, sobretudo uma disposição, um *hábito da mente*, mais do que um procedimento, que os educadores devem desenvolver e “learning how *to be* and not *to do*.” (Fawcett, 2009, p.18).

c) “conhecer melhor a individualidade das crianças”

A feição *estratégica* que deve ser imprimida na observação permite-lhe uma estruturação com a maleabilidade e adaptabilidade que *o método* ou a *técnica* restringem, no seu caráter normativo e normalizador. Esta observação que sintoniza, que focaliza e vai *ao encontro* das crianças e da sua singularidade, sustenta-se numa atenção voluntária, que implica o domínio de si mas não o controlo do outro, convergente porém aberta à(s) individualidade(s) que constituem as *unicidades múltiplas* de um grupo. O reconhecimento das particularidades que determinam a pluralidade possibilita um conhecimento mais completo e complexo do todo e das suas partes, despertando como refere a Est.1 “uma observação mais profunda e mais reflexiva”, que ao “conhecer melhor” a *variabilidade* existente na sala, procura desvendar que variáveis atuam e interatuam no processo, “[n]um compromisso com a diversidade que se torna a norma e não a exceção, na consciência de que somos plurais.” (Vasconcelos, 2009, p.47).

Est. 26: *"(...) com esta primeira fase de avaliação das crianças do grupo, percebi o quão importante é ver que as crianças são únicas e que cada uma tem interesses e motivações diferentes, sendo que, em algumas delas foi possível ver que o modo como se comportavam e sentiam variava precisamente devido aos tipos de actividades, e existem ainda outros casos que merecem especial atenção para que se consiga realmente perceber a razão de determinados comportamentos."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 1G', Tópico 'Para encerrar a 1G' – Jan/2011)

Est. 21: *"(...) pela observação das crianças consegui conhecê-las melhor, aperceber-me dos seus interesses, das actividades que as motivam ou, pelo contrário, das que não as satisfazem. Assim, apercebi-me que a mesma criança pode apresentar níveis baixos de implicação e bem-estar no desenvolver de uma certa actividade mas, no dia seguinte e levando a cabo outro tipo de actividade, já revela níveis mais elevados."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 1G', Tópico 'Para encerrar a 1G' – Jan/2011)

Est. 18: *"Depois de observar todas as tabelas que preenchi, e de me reportar a momentos diferentes, percebo características fulcrais de algumas crianças do grupo, sendo fácil perceber qual o estado de espírito dominante, qual a maneira de estar em determinada actividade, etc. Ainda assim, e do lado oposto às crianças "constantes" e das quais facilmente tirámos algumas ilações, outras porém mostraram-se bastante inconstantes, com níveis bastante diferentes em algumas actividades ou períodos do dia, as quais julgo que merecem que tomemos mais atenção para tentarmos perceber melhor a sua maneira de ser, os seus interesses, o que as motiva etc."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 1G', Tópico 'Para encerrar a 1G' – Jan/2011)

Est. 28: *"Vou andar ainda mais atenta a estes casos e a outros, claro, pois cada criança tem as suas próprias características e é preciso conhecê-las bem."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 1G', Tópico 'Para encerrar a 1G' – Jan/2011)

Uma observação de índole dinâmica, compreensiva e versátil suscetível a ajustamentos e modificações em função das rápidas e (in)constantes transformações das necessidades, capacidades e curiosidades das crianças, representa um grande desafio à generalização homogeneizante e abstratizante ou "institucionalização" dos olhares sobre a infância, e das respostas consequentes.

Induzidas pela identificação dos níveis de bem-estar e implicação das crianças no contexto de estágio, as estudantes detiveram a sua atenção no terreno das possibilidades e interrogações em torno dos des/prazeres, des/interesses e des/motivações que moviam as crianças no quotidiano, constatando os seus *sentidos e direitos de aprendizagem diversificados* (OCDE, 2006; Vasconcelos, 2009), co-configurando as suas experiências.

A trajetória do olhar das estudantes colocou-se no presente (sem perder visão projetiva), detendo-se nos indicadores de abertura, autoconfiança, alegria, concentração, persistência, expressividade, esforço, etc., acentuando "energias e poderes das crianças" (Vasconcelos, 2009, p.64).

Est. 30: *"(...) pude focar a minha atenção relativamente ao que cada criança gosta mais de fazer, qual o seu ritmo de trabalho, quais as crianças que têm uma auto-estima mais elevada e quais as que precisam de mais atenção e incentivos naquilo que estão a fazer."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 1G', Tópico 'Para encerrar a 1G' – Jan/2011)

Est. 20: *"Permitiu-me ver que tipo de actividades é que cada criança prefere, as que menos gosta, a forma como estas se relacionam entre si, características da personalidade de cada um que se evidenciam em determinadas situações e os "grupos" a que pertencem dentro da sala."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 1G', Tópico 'Para encerrar a 1G' – Jan/2011)

Est. 2: *"Com esta foquei-me melhor em cada criança da sala, o que me permitiu conhecê-las um pouco melhor, quanto aos seus gostos por determinadas actividades, as suas exigências e até mesmo as suas personalidades. Observando estas características faz com que tentemos também melhorar a nossa forma de agir para cada uma delas."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 1G', Tópico 'Para encerrar a 1G' – Jan/2011)

Est.27: *"(...) pude reter e observar o tipo de actividades que gostam mais de realizar, quais os espaços onde se sentem melhor, entre outros."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 1G', Tópico 'Para encerrar a 1G' – Jan/2011)

Est. 16: *"O preenchimento desta ficha também me alertou para alguns casos mais complicados e para a importância de reflectir sobre eles, adequando a minha futura prática."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 1G', Tópico 'Para encerrar a 1G' – Jan/2011)

Est.1: *"Apesar de não ter registado o grupo todo (ainda não ter...😊), fiquei a conhecê-lo melhor e de uma coisa tenho a certeza... não há nada melhor do que brincar."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 1G', Tópico 'Para encerrar a 1G' – Jan/2011)

As estudantes tomaram em linha de conta *variáveis de percurso*, facilitadoras da mediação pedagógica, como "gostos, preferências e dificuldades", "traços de personalidade e autoestima", "ritmos de trabalho", "relações interpessoais e grupos de pertença", "espaços onde se sentem melhor", enfim "as suas exigências" de aprendizagem. Esta orientação é favorável à interacção educativa e à intencionalidade curricular, conforme explicitou Oliveira-Formosinho: "A observação da criança, na educação de infância, para perceber o que ela faz, pensa e sente, não é de natureza psicológica mas de natureza curricular" (2002, p. 17).

Os pressupostos *experienciais* poderão influenciar a própria essência da natureza curricular, impregnando-a de *sentido para a criança*, e encaminhando-a para a desejada *pedagogia da iniciativa*, divergente da pedagogia da iniciação, como discutimos no primeiro capítulo.

Na verdade, “conhecer melhor a individualidade das crianças”, deveria comprometer a tornar-se mais capaz de alargar e dar resposta adequada à iniciativa da criança, ao seu contributo e colaboração. Sensibilizando-se às necessidades e interesses manifestados e tornando-se cada vez mais empático a antever as eventuais respostas aos diferentes tipos de experiências, estímulos ou formas de agrupamento em sala, o adulto conseguirá situar-se no prolongamento e ativação das capacidades e potencialidades das crianças (Portugal, 2009a), ou como explicitou a Est.2 “*Observando estas características faz com que tentemos também melhorar a nossa forma de agir para cada uma delas*”.

A *atitude experiencial autêntica* torna-se tanto mais responsiva e significativa quanto consiga ser *diferenciada e diferenciadora*, respeitosa e simultaneamente desafiante do *sentido exploratório e lúdico* das crianças, envolvendo-as física, mental e emocionalmente, em verdadeira implicação, distante da funcional.

‘Naturalizadas’ que estão ainda as tradições e culturas pedagógicas centradas na produção de tarefas e na proposição do educador, que frequentemente mantêm as crianças num *envolvimento subordinado e rotinado*, granjeando, todavia, confiança social (das famílias, comunidade e, frequentemente também de inúmeros profissionais ou formandos), foi de algum modo inesperado e entusiasmante, encontrar num dos depoimentos iniciais das estudantes destaque para o “brincar”. Afirmou a Est.1: “*Fiquei a conhece-lo [o grupo] melhor e de uma coisa tenho a certeza... não há nada melhor do que brincar.*”. Infelizmente não nos foi possível aprofundar esta perceção da estudante, mas parece-nos seguro sustentar que na sua experiência os momentos de brincadeira tornaram-se reveladores e (in)formativos, em vez de vazios de significados e meramente ocupacionais, como frequentemente são perspetivados. Possivelmente, a estudante associou-se, mais que não fosse mentalmente, às vivências lúdicas e percebeu-as como *linguagem e expressão genuína das crianças*, tradutoras de perfis de interação, escolhas e desejos, conflitos e consensos.

Lamentavelmente, o brincar ou as atividades livres são amíúde ‘deturpados’ nos jardins de infância, como preenchimento, entretenimento ou distração de tempos não intencionalizados e que por isso dispensam *acompanhamento* – segundo Pramling-Samuelsson e Carlsson: “play is put aside until leisure time or outdoor hours and is part of children’s own resort” (2008, p. 623), ou inversamente num ‘brincar industriado’, dirigido e condicionado por propósitos instrumentais, para a aquisição de comportamentos e conteúdos “tipificados”. Entre nós claudica ainda a concetualização do *brincar ‘curricular’, enquanto fluxo projetual* de exploração, descoberta,

experimentação, imaginação, empreendimento, oportunidade de decisão, controlo e emancipação da criança, a partir da(s) própria(s) criança(s), o *brincar como estratégia e conteúdo do currículo da infância*.

Conforme Portugal, Libório e Santos concluíram persiste ainda “uma cultura educacional onde existe uma grande preocupação com as atividades oferecidas e dirigidas pelo adulto e uma desvalorização de atividades livres, rotinas, relações e diálogos, desafios criados ou emergentes na acção e comunicação das crianças” (2007).

Por tudo isto, é de salientar o sublinhado feito ao brincar no ‘testemunho’ de uma das estudantes, *como oportunidade de acompanhamento e conhecimento da criança*, desejando que ele possa assim ser configurado como *teoria pessoal* dos futuros profissionais.

d) e “despertar a minha atenção”

Como expusemos até aqui, a primeira etapa do SAC parece ter constituído para as estudantes uma ocasião relevante de *abertura cognitiva*, e à medida que contataram com novas informações e experiências, as suas perceções e concetualizações foram (re)formando-se, não só no que diz respeito à profissionalidade específica de educação de infância, como do seu próprio modo de aprender e construir saberes profissionais.

A acuidade das estudantes foi “*despertada*”, como referiu a Est.25, com a oferta de um *modelo mental*, sustentado em construtos novos e ‘alternativos’ que convocaram as estudantes a problematizar os seus pressupostos e que “*levou a discussões e troca de impressões entre colegas de estágio e, incontornavelmente a reflectirmos sobre aquilo que observamos, bem como as formas de conseguir chegar às crianças*” (Est.18), dando coerência às implicações dos novos referenciais.

Est.25: “*O preenchimento da ficha 1G teve grande importância no meu desenvolvimento profissional, uma vez que, fez despertar a minha atenção para o bem-estar das crianças e fez-me perceber o nível de interesse que as crianças têm para com as actividades que realizam.*”

(Fórum ‘O que aprendi com a Ficha 1G’, Tópico ‘Para encerrar a 1G’ – Jan/2011)

Est. 7: “*(...) antes observava as crianças, mas sem reparar se estavam a gostar de realizar determinada actividade, se estavam empenhadas, concentradas. Enquanto agora chama-me mais a atenção esses pormenores.*”

(Fórum ‘O que aprendi com a Ficha 1G’, Tópico ‘Para encerrar a 1G’ – Jan/2011)

Est.18: “*(...) estas fichas permitiram-nos um conhecimento mais aprofundado e pormenorizado das crianças que constituem o nosso grupo, o que nos levou a*

discussões e troca de impressões entre colegas de estágio e, incontornavelmente, a reflectirmos sobre aquilo que observamos, bem como as formas de conseguir chegar às crianças que, para nós, apresentam um maior nível de preocupação.”

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 1G', Tópico 'Para encerrar a 1G' – Jan/2011)

Est. 21: *“A principal conclusão que retirei pela implementação desta ficha foi que, mais do que avaliar as crianças, este instrumento permite à educadora conhecer muito melhor cada criança podendo assim adequar melhor as suas práticas às características individuais de cada uma.”*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 1G', Tópico 'Para encerrar a 1G' – Jan/2011)

Est. 16: *“Assim, esta ficha também pode ajudar a adequar as nossas práticas para que consigamos perceber que actividades podem trazer a cada um deles altos níveis de implicação.”*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 1G', Tópico 'Para encerrar a 1G' – Jan/2011)

Est. 29: *“Antes da utilização deste instrumento a minha observação não tinha uma intenção tão focalizada, neste momento não consigo observar o meu grupo sem pensar em bem-estar emocional e em implicação. Estes dois conceitos passaram a fazer parte dos meus dias enquanto estagiária e não só, ou seja, dentro e fora do local de estágio.”*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 1G', Tópico 'Para encerrar a 1G' – Jan/2011)

Em vários depoimentos se encontra o contraste “antes” e “agora” que assinala a entrada de um novo embasamento, que torna identificável e compreensível uma realidade que até então, por ser desconhecida, não era sequer perceptível, e que gradualmente ganhou significado, *corporização e consistência pedagógica* (Araújo, 2009, p. 240).

De acordo com Vieira et. al (2010), os conteúdos tornaram-se relevantes não só pela *informatividade*, que permitiu o desenvolvimento de uma nova compreensão concetual estendendo saberes prévios, como pelo *potencial de inovação*, ou seja, o seu contributo para a transformação de práticas.

Sendo esta primeira etapa essencialmente vocacionada para o desenvolvimento de competências de diagnóstico, será oportuno confrontar o primeiro bloco de dados recolhidos através do questionário retrospectivo de inquirição das perceções das estudantes relativamente à influência que o SAC teve na sua compreensão e domínio de alguns saberes específicos profissionais, do qual recebemos um total de 20 respostas.

Esta primeira categoria incidia sobre as *competências empíricas e analíticas*, que segundo Pollard e Tann (1988, cit. por Garcia, 1992) se reflectem em condutas de recolha de dados, descrição de situações e interpretação de dados recolhidos, sua leitura e atribuição de sentido com a finalidade de diagnóstico.

- Competências Empíricas e Analíticas -

GRÁFICO 25 - Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas características distintivas, os seus saberes e percepções sobre a experiência pré-escolar (motivações, emoções, cognições...)

■ (5) Mto Alto ■ (4) Alto ■ (3) Médio ■ (2) Baixo ■ (1) Mto Baixo

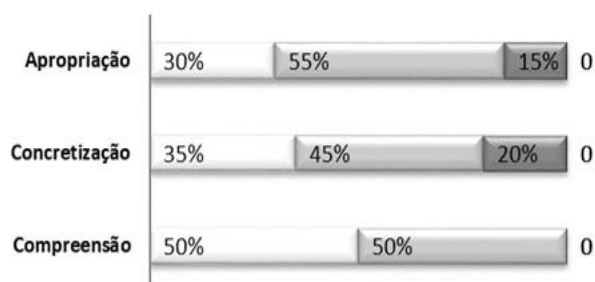


GRÁFICO 26 - Atender ao ambiente familiar da criança - suas condições, inter-relações, motivações, necessidades, dificuldades...

■ (5) Mto Alto ■ (4) Alto ■ (3) Médio ■ (2) Baixo ■ (1) Mto Baixo



GRÁFICO 27 - Diagnosticar no meio envolvente os recursos a mobilizar para alargamento e diversificação das oportunidades educativas das crianças.

■ (5) Mto Alto ■ (4) Alto ■ (3) Médio ■ (2) Baixo ■ (1) Mto Baixo

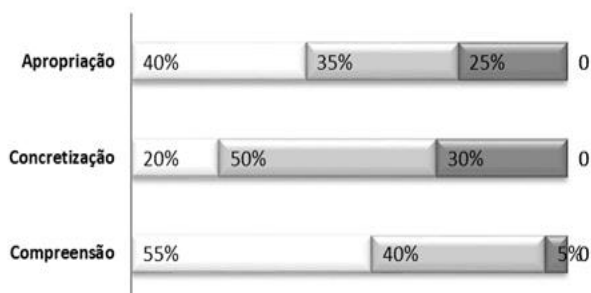


GRÁFICO 28 - Utilizar instrumentos e formas sistemáticas de registo como base de documentação de práticas e processos educativos.

■ (5) Mto Alto ■ (4) Alto ■ (3) Médio ■ (2) Baixo ■ (1) Mto Baixo

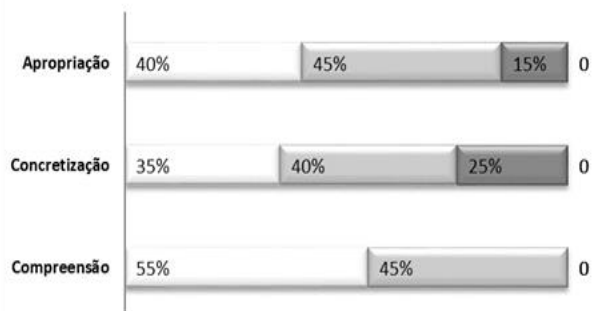


GRÁFICO 29 - Responder a situações imprevistas que se constituam como experiências educativas com sentido e pertinência.

■ (5) Mto Alto ■ (4) Alto ■ (3) Médio ■ (2) Baixo ■ (1) Mto Baixo

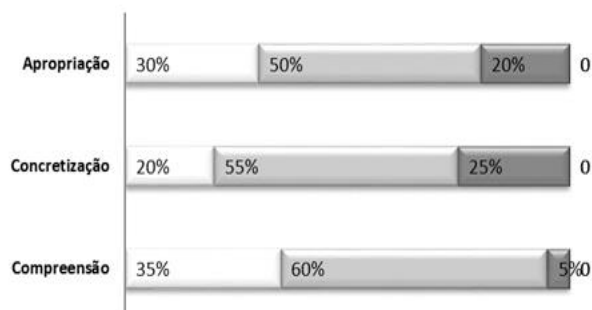
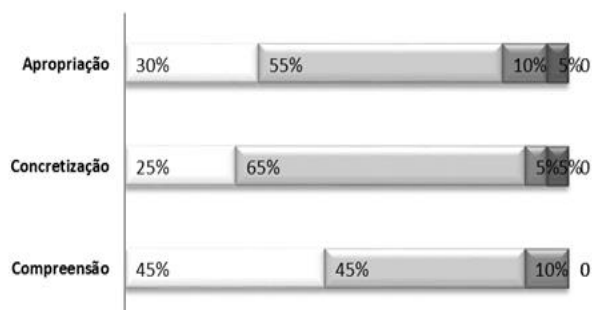


GRÁFICO 30 - Integrar contributos teóricos, informações, ideias e opiniões para alterar e desenvolver novas formas de intervenção.

■ (5) Mto Alto ■ (4) Alto ■ (3) Médio ■ (2) Baixo ■ (1) Mto Baixo



O intuito do questionário foi o de perscrutar as percepções de auto-eficácia e o potencial de apropriação de competências profissionais que as futuras educadoras de infância reconheciam no seu 'perfil específico de desempenho', à saída do processo

formativo e na antevisão da sua integração socioprofissional. Igualmente foi nossa intenção diferenciar os 'estratos' de aprendizagem profissional em que o SAC teve influência, distinguindo entre níveis mais informativos e de esclarecimento concetual (*Compreensão* – "em que medida o ciclo SAC contribui para ter compreendido/esclarecido a relevância dessa conduta para um desempenho profissional competente"); níveis operativos e de realização (*Concretização* – "em que medida o ciclo SAC favoreceu a oportunidade de operacionalizar/ experimentar essa conduta na prática pedagógica"); ou mesmo níveis de incorporação e (re)criação pessoal de saberes e desempenhos profissionais (*Apropriação* – em que medida julga ter consolidado/ integrado essa conduta na sua prática para a desempenhar na sua futura profissão"). Perspetivámo-lo como um ensaio de *avaliação ipsativa*⁶⁵.

De uma análise transversal e conjunta dos dados apresentados nesta categoria (pois uma análise exaustiva, apesar de rica, tornar-se-ia fastidiosa), ressaltam os níveis elevados de impacto, assinalados pelas estudantes, quanto ao contributo do SAC para uma maior compreensão e clarificação da relevância destas condutas para a prática profissional. Em praticamente todos os itens inquiridos as percentagens do valor 5 (muito alto), no parâmetro *compreensão*, variam entre 45% e 55% das respondentes. Quando nos focamos nos âmbitos da *concretização* e da *apropriação* a expressão das respostas torna-se mais distribuída, ainda que seja possível concluir que os níveis de *muito alto* (5) e *alto* (4) prevalecem e evidenciam o reconhecimento de um contributo positivo na construção de competências profissionais empírico-analíticas.

A *observação de cada criança e do grupo tendo em vista reconhecer as suas características, a utilização de instrumentos e de registos sistemáticos*, assim como a *integração de contributos teóricos e outras perspetivas para (re)formulação de práticas* foram os aspetos a que as estudantes deram maior ênfase na sua autoanálise, pontuando a sua concretização e apropriação em níveis de *alto* e *muito alto*, cujo intervalo de resposta se situa entre os 75% e 85% (soma das respostas contabilizadas nos dois itens).

Entre os dados disponíveis há ainda um aspeto que julgamos merecedor de discussão. Prende-se com a *atenção dispensada ao ambiente familiar da criança*,

⁶⁵ Esta é uma perspetiva "auto-referenciada" de avaliação, em que o sujeito se toma a si mesmo (e ao seu desempenho anterior) como referência para se situar na sua progressão, como explicitam Isaacs, T., Zara, C., Herbert, G., Coombs, S. J., & Smith, C. (2013, p.80): "The core purpose of ipsative, or self-referenced, assessment in educational contexts is to measure or track the progress of the individual by comparing his or her performance, or scores, against his or her own previous performances or scores. The 'personal best' performance is denoted as the standard against which the outcome is judged without any reference to the performance of others".

parâmetro que no indicador de *concretização* sugere que as oportunidades que as estudantes têm ao longo da Prática Educativa de contatar, “ler” e integrar no cotidiano pedagógico, as realidades familiares das suas crianças poderão ser parcas. Este é um universo, por natureza, privado e consequentemente preservado no acesso às informações que o constituem. Da nossa experiência temos deduzido que a recolha de informações das estudantes é frequentemente acompanhada pelas educadoras cooperantes confinando-a a limites que se orientam por critérios de confidencialidade mas, talvez por vezes também, de crença na imaturidade e inexperiência para mediar esse sistema complexo. Certo é que seria fundamental que as futuras profissionais pudessem precocemente ensaiar as suas práticas éticas de criação de redes de suporte e complementariedade com as famílias, partilhando responsabilidades educativas e desenvolvimentais, num “envolvimento não burocratizado” (Vasconcelos, 2006), decisivo para a qualidade de vida das crianças e, por extensão, das próprias famílias.

Ainda assim, podemos inferir que a maioria das estudantes *compreendeu* a importância do envolvimento e entendimento das famílias na ação educativa, sendo provavelmente essa consciência que sustenta a percepção e a expectativa de *apropriação* elevada que as estudantes projetam para o seu futuro profissional.

Nesta triangulação parecem corroborar-se as leituras interpretativas que apresentámos das partilhas acerca das aprendizagens profissionais, e a interpretação de que o SAC se oferece como um “modelo teórico que é rico, não apenas em termos concetuais, mas também de um ponto de vista instrumental, já que dele se deduzem contribuições para que o educador se torne capaz de apreciar o modo como um determinado contexto educativo é realmente experienciado pelas crianças que nele participam” (Coelho, 2010, p.8).

5.3.3 – Fase 2G

A fase 2G do ciclo SAC deu continuidade ao processo avaliativo, levando as informações colhidas na primeira etapa a uma *reflexão triangulada* (confrontando a observação da realidade com referenciais teóricos promovendo reflexões crítico-analíticas dos dados), que visou uma análise das variáveis contextuais que interfeririam nos níveis diagnosticados previamente.

Em termos de estratégias formativas, foram introduzidas modificações, que preconizavam um impulso na capacidade de auto-organização e estudo autónomo das estudantes, favorecendo tarefas de leituras e sínteses individuais, comentadas e orientadas numa comunicação diádica entre cada estudante e a moderadora. O itinerário pessoal de recolha de informação foi posteriormente ‘conferenciado’ em fórum aberto, que permitiu a troca de aprendizagens e reforço de referências.

Durante a etapa de apresentação e utilização da ficha 2G esteve disponível o ‘fórum de acompanhamento’, que se revelou um importante dispositivo de regulação dos ritmos de trabalho e de gestão de incentivos para a tarefa. As principais dificuldades aí registadas prenderam-se com a dificuldade de conciliação das múltiplas tarefas académicas solicitadas (dentro e fora da plataforma); sobressaindo ainda a incerteza quanto à ‘escuta das crianças’, tanto do ponto de vista metodológico, quanto do ponto de vista epistemológico, ou seja, que valor atribuir às informações obtidas.

Est.7: *"Sim, talvez possa mesmo dizer que me assustou um pouco, tantos documentos para tão pouco tempo. No entanto, pelo que vi, julgo serem instrumentos que, mais uma vez ser-nos-ão úteis, de modo a tornar a nossa prática melhor e mais rica."*

(Fórum 'Acompanhamento do uso da ficha 2G', Tópico 'Dificuldades vencidas?!'
- Jan/2011

Est.27: *"Confesso que quando vi os documentos fiquei assustada pois, temos tido tanto trabalho que o tempo não tem chegado para tudo. Confesso, também, que ainda só dei uma vista de olhos (...). Pelo que li, parece ser mais um instrumento importante de avaliação para as nossas práticas. Contudo, vou tentar ler agora com mais atenção."*

(Fórum 'Acompanhamento do uso da ficha 2G', Tópico 'Dificuldades vencidas?!'
- Jan/2011

Est.16: *Sendo esta a primeira vez que estou a reflectir sobre esta ficha, as únicas dúvidas que me surgem prendem-se com o registo das opiniões das crianças: devo fazer a todas ou só algumas?; estando na mesma sala que a Est.21 questionamos ambas a mesma criança, em momentos diferentes, ou basta uma perguntar e partilhamos os registos? Ainda não percebi muito bem se realmente temos que perguntar ou se apenas temos que "apanhar" os seus comentários?*

(Fórum 'Acompanhamento do uso da ficha 2G', Tópico 'Dificuldades vencidas?!'

- Jan/2011

Est.18: *"Tem sido uma tarefa difícil... Principalmente no que toca à opinião das crianças...apesar de termos recolhido algumas opiniões, foi bastante complicado conseguir participações pertinentes. (muitas crianças pediram pizza e gelado...:P)"*

(Fórum 'Acompanhamento do uso da ficha 2G', Tópico 'Dificuldades vencidas?!'

- Jan/2011

Est.8: *"Eu tal como outras minhas colegas, tive uma má gestão de tempo e com o conjunto de trabalhos e apresentações que tivemos, não consegui preencher o campo, destinado às opiniões e interesses das crianças. Agradeço desde já o alargamento para a entrega da ficha 2G. Enviarei portanto, a ficha 2G parcialmente preenchida, sendo que, posteriormente a completarei com as informações relatadas pelas crianças."*

(Fórum 'Acompanhamento do uso da ficha 2G', Tópico 'Dificuldades vencidas?!'

- Jan/2011)

Esta foi uma etapa que exigiu mais flexibilidade na gestão dos percursos de aprendizagem, e como tal um acompanhamento mais diferenciado. As propostas de leitura eram diversificadas, abrangendo as múltiplas variáveis contextuais do ambiente educativo de jardim de infância, oferecendo artigos, documentos normativos e curriculares (OCEPE, circulares, excertos do DQP, etc.), que focavam desde a organização do espaço físico e do tempo, gestão do grupo e participação das crianças, estilo do adulto, entre outros aspetos. Procurámos expandir de modo integrado e desenvolver a compreensão da construção curricular multidimensional na infância.

Deste exercício de construção autónoma de conhecimento, podemos destacar os seguintes excertos das sínteses individuais de leitura:

Est.4: *Depois de efectuada a leitura dos documentos recomendados pude ver esclarecidos alguns pontos relacionados com (a tão falada) avaliação no pré-escolar.*

Achei bastante interessantes os guiões para o educador proceder à avaliação do tempo, espaço e dos materiais expostos nas paredes da sala. Sei que todos estes pontos são importantes mas nunca tinha pensado como avaliá-los, assim sendo, com esta leitura ampliei os meus conhecimentos acerca do assunto.

No que concerne ao documento referente à escala de empenho do adulto, achei que foi de leitura interessante e bastante relevante, uma vez que com uma leitura atenta do quadro do empenho do adulto pude verificar e tomar atenção aos pontos que tenho de ter especial atenção no meu futuro profissional, nomeadamente, os gestos e a energia.

No que diz respeito à leitura das páginas das OCEPE, relativas à organização do sistema educativo (abordagem sistémica e ecológica do ambiente educativo e organização do grupo, espaço e tempo), considero uma consolidação do que pude ler nos documentos anteriormente referidos, sendo que alguns assuntos já não considero totalmente novidade, uma vez que vou começando a conhecer melhor este material imprescindível ao educador (OCEPE).

(Síntese e comentário individual às leituras da etapa 2 – Jan./2011)

Est. 19: *"Após a leitura dos documentos disponibilizados pelo Colabor@ pude perceber a influência que o espaço, o material e o tempo têm sobre o processo de empenhamento,*

envolvimento e desenvolvimento da criança. A forma como podemos utilizar estes itens de maneira a que a criança tire um aproveitamento rentável para a sua construção pessoal e social. (...) Desconhecia a escala de envolvimento do adulto que um dos documentos apresentava, e achei interessante como alguns autores apresentam o envolvimento do adulto e as categorias que estes destacam e as suas explicações. Relativamente ao preenchimento da ficha 2G pude perceber que envolve um maior número de itens, sendo necessário ampliar a nossa observação não só para a criança mas também para o contexto educativo."

(Síntese e comentário individual às leituras da etapa 2 – Jan./2011)

Est.18: *"(...) foram vários os aspectos que tomei conhecimento e também os que aprendi, pois alguns demonstraram-se totalmente novos para mim. Posto isto, e para uma melhor sistematização da leitura que efectuei, optarei por apresentar os aspectos que julgo mais pertinentes através de tópicos:*

- Estar atenta ao facto de a avaliação se focar em vários elementos (para além das crianças).

- Existência de inúmeros instrumentos de observação e análise que servirão de apoio ao processo de avaliação (pois existem vários...); A flexibilidade e a possibilidade de adaptação dos referidos instrumentos às necessidades de cada profissional;

- Sem dúvida que o aspecto que, para mim, mais chamou a atenção foi o facto de os trabalhos expostos serem, ou não, pertinentes e se estão a cumprir a finalidade com a qual foram concebidos. Acho que, na maioria dos casos, julgamos que os trabalhos expostos ou os elementos na parede servem apenas para decoração e, afinal, eles significam muito mais que isso. Depois desta leitura, e aplicando esta leitura ao meu local de estágio, concordo que a própria exposição dos trabalhos retrata o tipo de actividades predominantes na sala.(...)

No que concerne ao artigo disponibilizado e intitulado "Escala de Empenhamento do Adulto", este trouxe-me uma variedade de novas aprendizagens.

- É a primeira tabela e processo que contacto em que os estilos de interacção do adulto são directamente observados e avaliados. Achei-a bastante sintética e útil, ajudando-nos a observar e avaliar alguns aspectos relativos ao comportamento do/a educador/a.

- Achei importantes estas qualidades porque, constituindo elas factores tão elementares, por vezes não lhes damos a devida atenção e valor, julgando-as aspectos menos importantes ou valorizados.

Por fim, e remetendo-me ao último documento, aquele retirado das Orientações Curriculares para a Educação de Infância, este foi o que trouxe menos novidade. Tal não quer dizer que seja menos interessante, porém, e dado que é um instrumento que contactamos desde o início do curso, estes tópicos não são totalmente novos como aqueles descritos nos artigos anteriores (...)"

(Síntese e comentário individual às leituras da etapa 2 – Jan./2011)

A etapa de leituras representou, conforme Alarcão e Roldão (2008) sustentaram, uma importante estratégia de *aprofundamento e aferição do pensamento e do conhecimento*.

Após a fase preparatória até aqui descrita, o período estabelecido para a implementação e preenchimento da grelha de registo 2G foi de 3 semanas, prevendo-se mais uma semana para a sua sistematização final e envio.

Nas respostas finais ao referendo sobre o grau de dificuldade desta tarefa, onze das doze respondentes classificaram-no como médio, tendo uma participante votado no

grau elevado, salvaguardando-se que houve estudantes que se abstiveram (dez) e não expressaram a sua votação, ainda que tenham participado nesta fase.

Tal como na primeira etapa, tornou-se fundamental a partilha alargada dos *retornos* alcançados com esta experiência, procurando dar visibilidade, pelos discursos, a dimensões tácitas da aprendizagem profissional, que a tarefa desencadeou.

Apresentamos seguidamente as linhas interpretativas que extraímos do balanço realizado no fórum “O que aprendi com a ficha 2G”:

a) “Um desafio mais complexo”

A proposta de avaliação prevista na ficha 2G dava (con)sequência às observações realizadas na primeira etapa, exigindo, primeiramente, um diagnóstico de aspetos bem sucedidos ou de dificuldades evidenciadas pelo grupo, a partir dos seus indicadores de bem estar e implicação. Convidava, por isso, a uma leitura mais narrativa e argumentativa da síntese de valores assinalados na primeira etapa. A Est. 18, por exemplo, descreveu esta tarefa como *“mais aprofundada”* (*“Esta ficha, mais aprofundada, ajudou, ainda mais, a pensar nas questões abordadas e sinalizadas na ficha 1G, constituindo um ótimo auxílio.”*); também a Est. 13 corroborou este sentido: *“(...) o preenchimento da ficha 2G foi útil e bastante enriquecedor, pois permitiu uma apreciação mais pormenorizada do grupo.”*

A releitura dos dados colhidos permitiu o encadeamento da informação e seu processamento, inclusivamente à luz de novas premissas, o que reforçou o caráter cíclico, espiralado e sistémico do modelo de avaliação proposto no sistema de acompanhamento. A Est. 16 explicou essas interrelações: *“A ficha 2g é muito interessante pois permitiu-me reflectir sobre o contexto em que as crianças se inserem, tanto ao nível do espaço como das próprias relações interpessoais. Assim, com esta ficha pude reflectir melhor quanto à implicação e bem estar das crianças, relacionando-os com o contexto em que estas estão inseridas.”*

Na verdade, o enfoque da segunda etapa do SAC torna-se mais contextual, procurando atender às variáveis que coexistem no ecossistema educativo e interferem no bem estar e implicação das crianças, sublinhando a oferta educativa, clima de grupo, espaço para iniciativa, organização e estilo do adulto. Foi talvez considerando o alargamento desta observação, e a compreensão da interdependência das variáveis que a Est. 26 afirmou: *“(...) todos estes aspectos assumem especial relevância para uma*

observação completa e através da qual se sistematizam informações de forma mais fácil e eficaz."

A ideia de maior alcance e eficácia pareceu também associada a uma possibilidade de conhecimento mais abrangente e situado do contexto de estágio concreto, como sustentou a Est.21: *"O preenchimento da ficha 2g foi muito proveitoso na medida em que me permitiu conhecer melhor a realidade do local de estágio, não só da sala mas também da instituição no geral; suas limitações, pontos positivos e aspetos a melhorar."*

Exigindo novos níveis de observação, as estudantes reafirmaram o contributo significativo na re/organização dos enfoques da sua observação profissional, reconhecendo mais uma vez, como na primeira etapa, a *"tomada de consciência"* sobre aspetos anteriormente desconsiderados, ainda que *'ingenuamente'* observáveis, traduzindo-o a Est.30 como: *"uma realidade que estava tão perto e tão longe ao mesmo tempo"*. Eventualmente devido a esse desvelamento de novas dimensões na observação e conhecimento do contexto, as estudantes reiteraram a *utilidade e enriquecimento* provido pela experiência, tanto *"no presente formativo como no futuro profissional"* (Alarcão & Roldão, 2008, p.28).

A segunda etapa exigia à atitude observadora experiencial, requerida na primeira fase, uma disposição crítico-reflexiva mais acentuada, e uma maior diversidade de parâmetros de observação. Tal poderá justificar a perceção das estudantes relativa à acrescida complexidade da tarefa, que, talvez também por isso, consideraram desafiante:

Est. 7: *"(...) as fichas do SAC são, na minha opinião, bastante enriquecedoras pois permitem-me observar aspectos que não me passam pela mente, sem ser alertada, portanto, valorizo as fichas que têm sido disponibilizadas pois ajudam-me a melhorar a minha prática. No entanto, é de referir que o preenchimento da ficha 2G foi mais complexo que o da ficha 1G."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 2G', Tópico 'O que aprendi com a ficha 2G' –
Fev./2011)

Est. 26: *"O S.A.C. tem sido um bom auxílio na nossa prática, exige de nós uma grande capacidade de observação, análise e interpretação de dados, e por fim reflexão, mas tem-nos ajudado em diversos aspectos ao longo destas duas primeiras fases de estágio."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 2G', Tópico 'Ficha 2G – um bom auxílio no nosso estágio' – Fev./2011)

Est. 18: *"Para mim, a maior qualidade da ficha 2G foi a de me fazer reflectir (...) Apesar de trabalhoso, a utilização do SAC tem ajudado imenso na organização das actividades por nós planificadas, no conhecimento dos gostos e preferências do grupo bem como das opções da actividade. Esta ficha, mais aprofundada, ajudou, ainda mais, a pensar nas questões abordadas e sinalizadas na ficha 1G, constituindo um óptimo auxílio."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 2G', Tópico 'Reflexão e construção' – Fev./2011)

Est.6: *"Sem dúvida, esta ficha foi bastante útil e gratificante para agora bem como para a minha prática futura!"*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 2G', Tópico 'O que aprendi com a ficha 2G' –
Fev./2011)

Est. 30: *"O preenchimento da ficha 2G foi uma mais valia para mim, pois despertou-me para uma realidade que estava tão perto e tão longe ao mesmo tempo, ou seja, sem esta ficha provavelmente não teria reflectido sobre pontos fulcrais da nossa prática, e como estes podem vir a melhorar através de uma constante reflexão."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 2G', Tópico 'Reflexão acerca da ficha 2G' –
Fev./2011)

Est.19: *"Com a ficha 2G, pude aprender a visualizar o ambiente, o clima do grupo, estilo do adulto, entre outros ajudou-me a olhar para algo que não era tão comum, acabando por não me centrar sempre na criança ou no grupo em si. Com esta ficha, achei-a fundamental para ter uma observação mais aberta e não tão centrada. 😊"*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 2G', Tópico 'Conclusão - ficha 2G' – Fev./2011)

Est. 15: *"Na minha opinião, o preenchimento da ficha 2G foi muito útil e um grande desafio (...) Foi muito produtivo e um desafio interessante e aliciante! Gostei! 😊"*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 2G', Tópico 'O que aprendi com a ficha 2G' –
Fev./2011)

A construção de uma visão mais integral da pedagogia da infância, que articulasse dimensões curriculares frequentemente estanques e desconectadas, desafiou uma atitude analítica e indagatória, que visava a crescente imbricação das teorias e práticas das estudantes (Vieira et al., 2010).

As perspetivas das estudantes acabaram por convergir com as intenções das formadoras, que acreditaram e procuraram promover um processo formativo dinâmico, permanente, responsabilizante e evolutivo, baseado na experimentação crítica e na progressiva exigência geradora de auto-exigência (ou *implicação*), que nos parece que a Est.23 ilustrou expressivamente: *"Para ser sincera no início estas fichas pareciam um peso (perdoem-me), mas agora estou a gostar cada vez mais e a ver a sua utilidade. Já aguardo com expectativa a próxima."*

b) "para estruturar e reflectir"

No depoimento anterior torna-se muito nítido o relevo dado à *validade* do esforço e tempo investido e ao *préstimo* da informação tratada e analisada. Estes são atributos

essenciais aos processos reflexivos, que só deste modo se conseguem tornar *efetivos, significativos e comprometidos*.

De modo transversal, as estudantes reconheceram que esta etapa foi uma profícua oportunidade de reflexão, acentuando muito, também, a ideia de *estrutura*.

Na verdade, as afirmações das estudantes novamente sublinham a grelha como *dispositivo organizador* do pensamento e do olhar, que permite uma tessitura de componentes diversas, e até aí desconexas, que ganham renovadas concordâncias, permitindo uma *reformulação da sintaxe curricular* das futuras profissionais. Parece assim, que a ficha 2G, ao propor uma indagação crítica do contexto educativo, mas por referência a uma *gramática curricular experiencial*, ajuda a organizar, verbalizar, e tornar patente, materializando numa matriz, o conjunto de reflexões que por vezes ocorrem de modo avulso, disperso e casual.

Salientamos, pois, que tornar *visíveis e materiais* os processos reflexivos na formação, através de *oportunidades estruturadas de reflexão*, potencia a sua consistência, intencionalidade e sistematicidade, encorajando um *pensamento sustentado*. Por sua vez, o referencial teórico e curricular coloca parâmetros à consideração que atuam como um regulador externo, das próprias práticas ou das práticas observadas, pontuando os processos reflexivos com um outro rigor, expandindo inclusivamente o repertório de informações e finalidades, com perspectivas e propostas alternativas. Tal é tanto mais relevante quanta a falta de experiência profissional dos formandos, que possa gerar as suas próprias teorizações. A afirmação da Est. 2 corrobora-o: *"É uma análise que exige uma maior atenção e dedicação da nossa parte, uma vez que contém aspectos que por vezes ainda tenho algumas dificuldades em considerá-los relevantes. Existem aspectos nesta ficha para analisar que em situação de prática ainda é difícil centrar a minha atenção, uma vez que existem "mil e uma coisas" a ter em conta."*

As estudantes revelaram ter tido possibilidade de perceber que a reflexão pedagógica e profissional é "uma forma especializada de pensar" (Dewey cit. por Alarcão, 1996), distinta do pensamento trivial e fortuito, mesmo que baseado no fazer pedagógico. A reflexividade exige "debruçar-se mais afincadamente" como expressa a Est.26 *"para ver algumas coisas de forma diferente e entender que há coisas que precisam ser alteradas, precisam de ser pensadas de outra maneira"* ou mais ainda *"merecem uma procura de respostas, de razões"*, contrariando a *"correria do quotidiano e a habitação"* como refere a Est. 25, geralmente tendente a automatismos. Segundo Malavasi e Zoccatelli (2013, p. 150):

Saber reflectir sobre as próprias práticas quotidianas protege os educadores (e as crianças, naturalmente) do perigo de cair na monotonia das propostas e na mecanicidade dos gestos, porque lhes permite distanciar-se do que fazem, dizem e decidem, para aprofundar juntamente com o grupo os significados que estão na base das escolhas e acções que, dia após dia, são colocados em prática.

Em situação de estágio profissionalizante, em que *a priori* as circunstâncias se supõem modelizadoras (Sá-Chaves, 2007), a interpelação crítico-reflexiva é muito exigente, e até eventualmente constrangedora, pois, como afirma Vieira et al. (2010, p. 36), coloca o estudante “a encurtar a distância entre *o que é* e *o que devia ser*”, desafiando rotinas, convenções, tradições, mas simultaneamente, a “funcionar no sistema”. As autoras apontam como caminho de formação “explorar *o que pode ser*”, ou nas palavras da Est.18 “aspectos a melhorar e a ter em conta futuramente”.

Est. 25: “(...) *considero que a ficha 2G, é um alerta para aspectos, que com a correria do quotidiano e a habitação, podem facilmente passar despercebidos, assim é importante a existência desta ficha para que haja uma reflexão sobre os factores que influenciam os níveis de bem-estar e de implicação das crianças.*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 2G', Tópico 'O que aprendi com a ficha 2G' –
Fev./2011)

Est.2: “(...) *penso que são aspectos pertinentes de analisar, mesmo para que as nossas práticas se encaminhem ao encontro dos interesses das crianças e saber o que é preciso investir mais com elas (...). É uma análise que exige uma maior atenção e dedicação da nossa parte, uma vez que contém aspectos que por vezes ainda tenho algumas dificuldades em considerá-los relevantes. Existem aspectos nesta ficha para analisar que em situação de prática ainda é difícil centrar a minha atenção, uma vez que existem “mil e uma coisas” a ter em conta.*”

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 2G', Tópico 'O que aprendi com a ficha 2G' –
Fev./2011)

Est.26 “*O facto de me ter debruçado mais afincadamente sobre estas questões, permitiu-me ver algumas coisas de forma diferente e entender que há coisas que precisam de ser alteradas, precisam de ser pensadas de outra maneira, há situações concretas que devem ser alvo de intervenções por várias partes pois são situações preocupantes e que merecem um olhar mais atento e uma procura de respostas, de razões, ou seja de um fundamento para que seja possível entender e agir de forma a ajudar.*”

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 2G', Tópico 'O que aprendi com a ficha 2G' –
Fev./2011)

Est.18: “*Sem dúvida que a reflexão é um aspecto muito importante na nossa prática, pois é a partir dela que detectamos falhas e erros, aspectos a melhorar e ter em conta futuramente e, até, detecção de factores acerca dos quais ainda não tínhamos pensado ou sequer notado*”

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 2G', Tópico 'O que aprendi com a ficha 2G' –
Fev./2011)

Est.27: *"Tanto a ficha 1G como esta tem-me ajudado a planificar todas as actividades que temos vindo a realizar pois, puderam-me despertar para observar certos aspectos que não me estava a aperceber e tê-los presentes na elaboração das mesmas."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 2G', Tópico 'O que aprendi com a ficha 2G' –
Fev./2011)

Nesta etapa previa-se que a reflexão se situasse fundamentalmente como processo de reconhecimento e compreensão das condições contextuais, contudo, progressivamente as estudantes perceberam-no e assumiram-no como um processo concomitante e *charneira* de outros como a planificação, a intervenção educativa, sobretudo ao nível da atitude pedagógica de "escuta reflexiva" (*"para que as nossas práticas se encaminhem ao encontro dos interesses das crianças"* – Est.2), de avaliação e apreciação crítica das circunstâncias. Foi assim possível desencadear níveis distintos de reflexão, como apontou Smyth (1989, cit. por Alarcão & Tavares, 2003), que "da simples descrição se elevam à reconstrução e à transformação", percorrendo a interpretação e o confronto. Salvaguarde-se, naturalmente, que não nos é possível atestar que todas as estudantes terão percorrido todos os estratos reflexivos mencionados.

c) "as condições do ambiente educativo"

Sem perder de vista que o bem estar emocional e a implicação não são tradutores das características, capacidades ou incapacidades das crianças, mas sim indicadores da intensidade do impacto que a oferta educativa e as condições ambientais têm na experiência quotidiana, tornando-se por isso um indício da qualidade dos contextos (Portugal & Laevers, 2010), as estudantes problematizaram as condições dos seus próprios centros de estágio, atendendo a condições físicas e materiais, bem como socioemocionais, dos espaços, seus agentes e culturas.

Procurou-se que esta análise fosse perspectivada dentro de uma ampla rede de relações, não só interpessoais mas também organizacionais e espaço-temporais, numa lógica verdadeiramente eco-sistémica, de influências recursivas entre os diversos níveis, de modo a reconhecer os fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de cada cenário educativo.

Pelos testemunhos das alunas é possível reconhecer a *visão combinatória e complexa* que fortaleceram nesta avaliação. Apesar da análise, para se tornar operativa, ter forçado a uma redução factorial da realidade educativa, seguindo o tratamento analítico das forças e limitações de cada parâmetro, as estudantes aproximaram-se de um conhecimento mais *holístico* do ambiente: *micro* (sala, grupo, criança/s) e *macro* (equipa, instituição, comunidade), *material* (estruturas e recursos físicos) e *humano* (emoções, acções e relações), *real* (efectivamente disponível) e *potencial* (alterável e otimizável). Aquilo que a Est. 19 tinha já designado como “*uma observação mais aberta e não tão centrada*”.

Est.6: *"A ficha 2G permitiu-me reflectir em muitos aspectos relativos à Instituição onde estou a estagiar, nomeadamente as condições, as práticas, as vivências, o relacionamento entre os adultos, o relacionamento entre os adultos e as crianças e o que realmente agrada e interessa às crianças.*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 2G', Tópico 'O que aprendi com a ficha 2G' –
Fev./2011)

Est.18: *"Esta permitiu-me efectuar reflexão acerca de vários aspectos relacionados com o Jardim de Infância, desde as condições da instituição, ao relacionamento do grupo, ao relacionamento dos adultos e ao ambiente vivido e sentido na instituição."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 2G', Tópico 'O que aprendi com a ficha 2G' –
Fev./2011)

Est.26: *"Posteriormente, através do preenchimento desta ficha foi possível analisar e reflectir em aspectos + concretos relativos ao relacionamento entre as crianças, as interações entre os adultos e as crianças, a organização dos dias, o espaço de oportunidade que é dado às crianças e as suas opiniões sobre o Jardim-de-Infância, as condições da instituição (...)."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 2G', Tópico 'O que aprendi com a ficha 2G' –
Fev./2011)

Est.12: *"Deste modo, pude perceber que todo o contexto à sua volta interfere, quer positivamente quer negativamente, neste processo de construção de novos conhecimentos, de novas experiências e de novas vivências."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 2G', Tópico 'O que aprendi com a ficha 2G' –
Fev./2011)

Est. 27: *"(...) o preenchimento desta ficha fez-me reflectir bastante, nomeadamente, sobre o clima do grupo, sobre as condições do espaço oferecidas às crianças, sobre a organização dos dias e sobre o relacionamento dos adultos com as crianças. Percebi que todos estes aspectos são importantes para o bom desenvolvimento das crianças e que temos sempre que escutar as suas opiniões e as suas necessidades."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 2G', Tópico 'O que aprendi com a ficha 2G' –
Fev./2011)

Como explicitou a Est.12, *“todo o contexto à sua volta interfere, quer positivamente quer negativamente, neste processo de construção de novos conhecimentos, de novas experiências e de novas vivências.”*, mas torna-se necessário conhecer esse “todo” em *“aspectos + concretos”* (Est. 26), para se atingir um prisma mais pragmático e estratégico das necessidades.

Pela análise de conteúdo das fichas 2G preenchidas pelas estudantes foi possível aceder a esse seu prisma e acompanhar as suas apreciações críticas dos contextos. Esclareça-se, que não é nossa intenção apresentar estes dados como caracterizadores dos contextos de estágio, e por esse mesmo motivo não identificamos que estudante registou a respetiva informação, por razões de confidencialidade. Antes nos importam como tradutores das prioridades gerais que, no conjunto, as estudantes assinalaram em cada campo de observação, e como exercício praxiológico sobre a *“arquitetura curricular”* na infância.

Será desde já relevante notar que nas 22 fichas preenchidas e devolvidas, a grande maioria das estudantes foi mais fluente na identificação de aspetos positivos dos seus contextos, do que na indicação das suas limitações. Houve mesmo cinco estudantes que não registaram qualquer informação na coluna dos constrangimentos, e sete apontaram apenas uma dificuldade isolada. Na síntese seguinte não apresentamos a totalidade dos dados, visto que alguns itens positivos apareciam repetidamente, seleccionámos somente a ilustração dos mais relevantes e frequentes:

	Aspetos positivos referidos	Aspetos negativos referidos
Oferta educativa	<p><i>“O espaço exterior é amplo, tanto na zona ajardinada como no espaço dos baloiços, tendo também um campo de jogos;”</i></p> <p><i>“Preocupação da equipa educativa com a variação, remodelação e adequação dos espaços e dos materiais.”</i></p> <p><i>“Sala bastante bem equipada com muitos e variados materiais enriquecedores para as diferentes áreas (jogos de mesa, de construção, de motricidade fina, livros, materiais para a expressão plástica, etc.); cantos adaptáveis consoante os interesses da criança (o espaço da casinha é agora um castelo, por exemplo).”</i></p>	<p><i>“O trabalho desenvolvido pela educadora até ao presente momento de estágio tem sido praticamente voltado para a área da expressão plástica, o que revela uma diminuta oferta de experiências às crianças, pois acaba por ser “mais do mesmo” e sentimos no grupo a necessidade de fazer coisas diferentes (as actividades que colocamos em prática – confecção do leite creme, pintura colectiva de formas geométricas e jogo de expressão motora abordando as formas geométricas foram actividades que fugiram à normalidade e tivemos uma excelente resposta por parte das crianças).”</i></p>

		<p><i>"O espaço na Área do 'Faz de Conta' é pequeno e limita um pouco o jogo simbólico que aí se pode proporcionar."</i></p> <p><i>"O cantinho da escrita está muito empobrecido, pois o material disponível é escasso, logo é raramente utilizado pelas crianças."</i></p> <p><i>"Os livros do cantinho da leitura são muito antigos, degradados e pouco apelativos (demasiado infantis); O espaço é muito pouco aquecido estando sempre ligados 2 aquecedores a óleo na sala, os quais, por vezes, as crianças derrubam sem querer"</i></p>
--	--	---

Neste campo, foram analisadas positivamente a luminosidade, acessibilidade, funcionalidade, diversidade e flexibilidade dos espaços e dos materiais, bem como, nalguns casos, a valorização da exploração das áreas do exterior. Foram salientados aspetos como a limpeza, conservação e manutenção dos equipamentos. Um aspeto, que não sendo unânime surgiu destacado foi a adequação dos materiais, ou mesmo de áreas das salas, aos projetos em curso. Em todo o caso, é de assinalar que a maioria das estudantes não especificou nenhuma apreciação sobre a qualidade das experiências ou propostas pedagógicas intencionalizadas pelas equipas, insinuando que a diversidade das oportunidades decorria da variedade de recursos disponíveis.

No reverso, houve quem tenha reconhecido alguma monotonia nas práticas e a predominância de uma área de conteúdo sobre as outras, desequilibrando o currículo e a construção articulada dos saberes. Foram também diagnosticadas algumas insuficiências ou restrições nas configurações dos espaços ou nos materiais disponibilizados em áreas de atividades específicas, ou mesmo na eficiência térmica do local com implicações no conforto e segurança das crianças.

Esta recolha evidencia que se encontra já em desconstrução a ideia de um espaço educativo estático e tipificado. As conceções do(s) espaço(s) são progressivamente mais plurais e dinâmicas, (re)organizáveis em função de uma *versatilidade responsiva* aos interesses e necessidades do currículo co-construído em comunidade.

Parece-nos, ainda assim, que há inúmeras potencialidades arquitetónicas ou estético-culturais ainda por explorar e consciencializar, numa perspetiva reggiana de *espaço como 3.º educador*, carregado de mensagens tácitas. Como veremos em articulação com outras variáveis contextuais analisadas, há mensagens implícitas na utilização dos espaços ainda por explorar, nomeadamente ao nível da iniciativa, autonomia, cooperação. Julgamos que elas podem até estar subentendidas na

intencionalidade do educador que as pensou *para as crianças*, mas não chegam a ser co-construídas, partilhadas, negociadas e *cultivadas com* o grupo das crianças.

<p>Clima de grupo</p>	<p><i>"A interacção dos pequenos grupos é positiva; O contacto com os adultos é caloroso."</i></p> <p><i>"Bom relacionamento adulto/criança e vice-versa e bom espírito cooperativo entre as crianças."</i></p> <p><i>"As crianças trabalham muito a pares e pequenos grupos e sente-se a amizade e a partilha entre todos."</i></p> <p><i>"Os adultos escutam as novidades e ideias das crianças, estes são atenciosos e preocupam-se com o bem-estar de todas as crianças, favorecendo, portanto um clima bastante agradável."</i></p> <p><i>"Existe uma atmosfera calma, agradável a que as crianças e adultos sentem gosto em pertencer."</i></p> <p><i>"Bom relacionamento entre todas as crianças; muito boa relação criança-adulto e vice-versa; as crianças demonstram alguma dificuldade em gerir conflitos entre si, procurando o adulto para ajudar."</i></p>	<p><i>"Agitação do grupo que, por vezes, se traduz num ambiente barulhento."</i></p> <p><i>"O grupo interage muito bem entre si e com a educadora, no entanto com a auxiliar, que por vezes é um pouco brusca, há situações que demonstram algum desconforto por parte de algumas crianças. Nós, estagiárias, estamos já bem integradas no grupo e na instituição em geral. As interações entre o grupo são boas, e as crianças gostam de vir para o jardim."</i></p> <p><i>"Não se vê muito a cooperação entre as crianças; O G. é posto 'de parte' e nem sempre querem brincar com ele. Há sempre muito barulho. O grupo é frequentemente penalizado pelo mau comportamento de uma ou duas crianças"</i></p>
------------------------------	--	--

O clima afetivo-relacional que se estabelece entre crianças e adultos num grupo de jardim de infância é estruturante da pertença de cada um a esse mesmo grupo, expresso no respeito mútuo, compreensão, confiança, atenção, disponibilidade e camaradagem que os une. O bem estar relacional e comunicacional são a chave dessa atmosfera, em especial em pares, pequenos grupos e individualmente, que necessariamente se repercute no grande grupo.

Alguns dos atributos dessa dinâmica relacional foram reconhecidos pelas estudantes, nomeadamente a "calma", a "amizade", "a partilha", as "interacções positivas", o "espírito cooperativo", "o contacto caloroso", a "escuta, atenção e preocupação", "a entreajuda" enfim, o "gosto em pertencer".

A ausência destes princípios é propícia a que se instale o "desconforto", a "agitação", o "barulho", o individualismo e competição, a rejeição, a homogeneização, a arbitrariedade, que outras estudantes diagnosticaram nalgumas vivências dos seus contextos.

Pelo confronto apresentado parece-nos notória a diferença que faz perspectivar as relações e interações *como "fusão" ou como "confusão"*, o que nos leva a afirmar ainda ser muito necessário reconfigurar o entendimento das relações que se estabelecem numa sala ou no jardim para um paradigma mais *reticular e democrático*, contrariando a compreensão *linear e hierárquica* que vem subsistindo das interações: adultocêntricas (centradas no adulto como controlador), "monoetárias" (agrupamentos de crianças da mesma idade e estágio de desenvolvimento) e unidirecionais (educador-criança).

Na verdade, as relações no jardim são multidirecionais e assimétricas, estabelecem-se de modo muito alargado e diverso, dada a multiplicidade de intervenientes e a sua própria diversidade identitária⁶⁶. Devem por isso ser *todas* cuidadosamente nutridas, privilegiando as interações entre pares 'dísparos' (pequenos grupos ou díades "intencionais") como oportunidades generativas de competências distintas e transversais (pessoais e sociais, cognitivas e metacognitivas, linguísticas e comunicacionais, físicas e expressivas, emocionais e morais...), pois "a relação entre as crianças define-se como o lugar da construção do conhecimento, das interpretações, das teorias sobre a realidade.", onde tem maior possibilidade de exprimir-se nos seus próprios tempos e modalidades (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p.9).

Consequentemente, deve redesenhar-se a presença adulta, e a relação com os adultos e entre adultos (equipas de profissionais, famílias, parceiros da comunidade) deve ser sobretudo suportiva, colaborativa, empática, atenciosa, respeitadora e (co)responsabilizante, "mantendo fortes relações de reciprocidade e interdependência".

Espaço para iniciativa	<i>"O adulto abre espaço para o brincar criativo da criança nomeadamente nas escolhas dos jogos. Atribuem-se funções no funcionamento da sala,</i>	<i>"As actividades são sempre conduzidas pelo adulto, não dando oportunidade ao grupo para escolherem o que querem fazer. Geralmente é a educadora que planeia o que vai fazer, como e quando vai fazer. No entanto existem</i>
-------------------------------	--	---

⁶⁶ Edwards e Knight (2000) sublinham a dificuldade que representa para os educadores conciliar perfis numa equipa de profissionais docentes e não docentes, desde os mais especializados a outros mais indiferenciados na sua formação que, todavia, se constituem como agentes no ambiente educativo: "An analysis of the management of learning environments confirms just how difficult it is to work with the notion of other adults as non-teaching support. All the adults that help to constitute the environment in which young children are learning become resources for that learning. We are all familiar with how four- and five-year-olds refer to every adult they contact in school-type settings as 'my teacher'" (p. 108). Os autores sublinham a necessidade de uma gestão atenta e escrupulosa dos papéis e condutas assumidos, em todo o âmbito educativo, distinguindo que no currículo formal e explícito é mais fácil circunscrever tarefas e circuitos de atuação, ao invés do currículo oculto ou informal, em que frequentemente as atitudes e afirmações são mais espontâneas e impressivas: "The more hidden curriculum is harder to manage, but it is here that non-teaching adults are often most effective in passing on values and expectations."

	<p><i>nomeadamente no arrumar da mesma e no distribuir os materiais."</i></p> <p><i>"Por vezes as crianças começam um jogo por iniciativa própria, e o adulto 'aproveita' esta acção para acrescentar aspectos que considera relevantes para aumentar e desenvolver a capacidade da/s criança/s."</i></p> <p><i>"Em cada dia existe uma criança que é o chefe, esta deve realizar algumas tarefas (mostrar o cartão para arrumar, fazer a tabela de presenças, fazer algum recado à educadora)."</i></p> <p><i>"Todas as actividades são escolhidas pelas crianças, todos os assuntos a abordar também são sugeridos pelas crianças e tudo o que causa "confronto" de ideias é negociado através de votação."</i></p> <p><i>"Nos diálogos a criança é sempre incentivada a participar e é dada a oportunidade de expressar a sua opinião relativamente ao assunto."</i></p>	<p><i>determinadas estratégias que proporcionam ao grupo a oportunidade de responsabilização. Por exemplo, (...) uma das crianças é escolhida aleatoriamente para preencher a tabela do tempo. Outra estratégia utilizada para a escolha do Chefe do grupo naquele dia é através de um relógio elaborado pela Educadora."</i></p> <p><i>"Por vezes a educadora pergunta às crianças o que querem fazer, e depois por algum motivo acaba por ser ela que decide pelas crianças, não respeitando as suas "propostas" e não dando oportunidade de fazerem o que realmente têm vontade de fazer naquele momento."</i></p> <p><i>"É sempre a educadora quem distribui as crianças pelas áreas da sala, limitando a escolha da criança."</i></p>
--	---	--

O espaço para a iniciativa da criança supõe tanto o seu direito à participação, como o direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte do educador (Oliveira-Formosinho, 2011), com profundas implicações organizativas na planificação, intervenção e avaliação educativas (Portugal & Laevers, 2010). É antes de tudo uma metamorfose cultural na mentalidade curricular vigente, que preterindo a diretividade ou o "paternalismo" não prescinde de diligência, estrutura, regulação e muita organização.

A iniciativa da criança amplia-se com a contenção do protagonismo do adulto e com o domínio da sua tendência para se antecipar às respostas e opções das crianças, confiando na competência e dinamismo delas investindo no seu controlo interno e auto-organização, promovendo progressivamente a negociação, a escolha, a cooperação, a intercompreensão, a experimentação e responsabilização como correntes de acção. Não é um processo imediato, é antes uma construção social que implica desenraizamentos de convenções precedentes e reconfiguração de princípios e práticas.

Neste exercício analítico também as estudantes foram envolvidas na identificação e desconstrução de pressupostos tradicionais e/ou no reconhecimento de fluxos participativos anunciadores de renovados postulados. No confronto com as interações pedagógicas observadas, as estudantes reconheceram a um lado, na faceta *experiencial*

participativa, “o abrir de espaços para o brincar criativo” e o respeito pelas escolhas autonomizantes, a “distribuição de funções no funcionamento da sala” como contributo responsabilizante e colaborativo para a regulação coletiva, a valorização e sustentação da ação iniciada pela criança com o “acrescento de aspectos relevantes que aumentem e desenvolvam as suas capacidades” e a continuidade da sua iniciativa, “a escuta das sugestões das crianças” e o atendimento aos seus interesses, a expressão individual assertiva e a vivência democrática da “votação”, ou mesmo o encorajamento da expressão livre e pessoal de intenções e opiniões no diálogo (com)participado.

Num outro modo de fazer pedagogia, transmissivo e adultocêntrico, puderam constatar “a função respondente da criança a propostas estandardizadas” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 100), previstas e prescritas pela óptica do adulto.

Nos testemunhos das estudantes evidenciam-se a coibição das crianças no planeamento, ignorando ou ‘terraplanando’ as suas propostas na projeção ou na própria implementação das iniciativas; a “responsabilização” referida, não sendo congruente com uma orientação geral participativa e democrática, tende a assumir um sentido mais submisso e funcional do que o do compromisso autonomizante e cívico; igualmente, as “vontades” das crianças, tradutoras, em princípio, dos seus interesses e potencialidades, ficam subjugadas a vontades ‘maiores’, seguramente bem intencionadas, contudo solipsistas e por vezes também por si subjugadas a uma gestão corrente de calendários, recursos e tarefas.

Organização	<p><i>"Os materiais estão ao alcance das crianças, o que permite que possam utilizá-los autonomamente."</i></p> <p><i>"Há sempre, pelo menos, um adulto que acompanha o grupo e a divisão de tarefas."</i></p> <p><i>"O plano do dia é direccionado para as crianças, ao longo de todo o dia não existem momentos 'mortos', pois quando uma criança termina a actividade primeiro do que os colegas é encaminhada para outra actividade complementar ou para os cantinhos. As crianças são acompanhadas e orientadas caso surjam algumas dúvidas ou entraves na realização das actividades."</i></p> <p><i>"A planificação semanal é flexível e voltada para os interesses das crianças. As crianças são respeitadas ao nível dos</i></p>	<p><i>"A nível do plano do dia este é gerido pela Educadora. Na minha opinião acho que a Educadora centra muito as actividades a nível de trabalhos manuais, levando sempre as crianças a colorirem desenhos, a amachucarem papéis e colarem para enfeitar um desenho alusivo à época, deixando por vezes áreas importantes, como a matemática, o conhecimento do mundo, a expressão dramática e muitas mais."</i></p> <p><i>"Em geral o dia é planeado pela educadora, não tão voltado para as crianças, mas sim para as actividades que planeia fazer em função do plano anual de actividades e do projecto pedagógico, depois disso então entra a opinião das crianças, mais no sentido de escolherem entre as opções dadas pela educadora, se querem fazer o 'trabalho' agora ou depois, se querem ir brincar e se sim para que cantinho."</i></p>
--------------------	---	--

	<i>seus próprios ritmos quer ao nível de tarefas, quer ao nível de rotinas."</i> <i>"O grupo conhece bem e antecipa as rotinas do dia."</i> <i>"Divisão do grupo para a realização de tarefas diárias específicas (dispor as almofadas, dar o lanche, arrumar a sala, fazer o comboio, preencher a tabela das presenças, etc.); grande importância atribuída à necessidade de brincar das crianças, proporcionando-lhes vários períodos de tempo ao longo do dia para brincar."</i>	<i>"Por vezes não há tempo suficiente para as Comunicações. Passa-se demasiado tempo no conselho da manhã. Há que ter cuidado com isso."</i> <i>"Durante as esperas para a higiene, por vezes as crianças são chamadas todas em conjunto para ir à casa de banho, criando-se alguma confusão, e não sabendo por vezes qual a criança que não foi à casa de banho."</i>
--	---	---

O parâmetro da organização transparece a 'engrenagem' onde endentam muitas das opções que analisámos, definindo-se consequentemente em função destas decisões e sustentando-as simultaneamente.

O roteiro de tempos, espaços, intervenientes e ações está imbuído de sentidos, crenças e valores pedagógicos, deliberados (ou não tanto), que se espelham em aspetos funcionais do quotidiano.

Uma organização que coloca a experiência da criança no topo das prioridades, conforme foi dado a perceber a algumas estudantes, valoriza a acessibilidade e manipulação autónoma e criativa dos recursos, garante supervisão e acompanhamento estimulante, regula tempos dinâmicos tão motivadores quanto respeitadores, tão securizantes quanto ajustáveis, gerindo o grupo em variantes que melhor respondam à miríade de oportunidades emergentes desta confluência de fatores. O planeamento aberto e partilhado e a constante avaliação do impacto das decisões são os sustentáculos de uma organização desta natureza.

Diante de uma organização que segue traços mais convencionais, foi possível às estudantes deduzir uma maior propensão para a monotonia e tipificação das experiências, seguindo formatos padronizados e burocraticamente legitimados nos planos e regulamentos; os tempos e os espaços inflexibilizam-se visto que ficam reféns do domínio centralizado no adulto, e assim tornam-se mais restritos e restritivos. Por fim, uma gestão mais massificada facilita desequilíbrios e desorientações em virtude da falta de acompanhamento diferenciado.

Estilo do adulto	<i>"A educadora e a auxiliar demostram afectividade e carinho com as crianças."</i> <i>"Preocupação em que os momentos de brincadeira livre sejam também</i>	<i>"Educadora e auxiliar falam de muita coisa externa ao jardim, quebrando por vezes a dinâmica que está a ser desenvolvida e fazendo as crianças esperarem."</i>
-------------------------	---	---

	<p><i>acompanhados por um adulto, pois são tão ou mais importantes que os restantes."</i></p> <p><i>"A educadora assume manifestações carinhosas partilhando gestos calorosos e afectivos com o grupo. Mantém uma postura entusiasmante e propõe experiências de modo apelativo para cativar a curiosidade e interesse das crianças."</i></p> <p><i>"Grande atenção por parte dos adultos a variações de humor das crianças que sejam um possível indicador de mau estar; a intervenção é estimulante também porque vai ao encontro do que a criança quer."</i></p> <p><i>"O adulto elogia comportamento e atitudes positivas; quando a criança faz algo menos bom o adulto chama atenção apenas daquela vez e não relembra a situação futuramente."</i></p> <p><i>"A educadora está atenta ao diálogo das crianças interage com elas, incentiva e estimula o discurso."</i></p>	<p><i>"É sempre a educadora quem distribui as crianças pelas áreas da sala, desvalorizando a possibilidade de serem estas a decidir."</i></p> <p><i>"A educadora e a auxiliar por vezes fazem comentários menos apropriados sobre as crianças à frente delas, sendo que, algumas vezes as crianças se apercebem e ficam a olhar."</i></p>
--	--	---

Esta é a variável "que perpassa todas a outras" (Portugal & Laevers, 2010, p.92). Embora possa ser entendida como uma dimensão mais individual que decorre de um estilo de *ser educador*, ela não deve ser aceite como característica de personalidade intrínseca e inalterável, mas antes como característica profissional educável e mutável por "prolongados e sequentes processos de aprendizagem profissional refletida" (Oliveira-Formosinho, 2002; Novo & Mesquita-Pires, 2009).

A sensibilidade, a estimulação e a autonomia que constituem o estilo do adulto são disposições e atitudes que o educador cultiva e (trans)forma no seu percurso profissional, segundo as correntes epistemológicas e pedagógicas que o influenciam.

Para as estudantes, como já haviam partilhado noutros fóruns, esta foi uma dimensão que ganhou grande relevância visto que não só lhes permitiu (re)ver criticamente a conduta das suas educadoras cooperantes, analisando reflexivamente os modelos que para si retinham, como lhes facilitou igualmente autoanalisarem-se e distinguirem mais lucidamente características da sua acção e aspectos a desenvolver nela.

Na análise dos desempenhos profissionais feita a partir dos registos das estudantes, a afabilidade, compreensão e atenção (ou a sua falta) foram aspetos

salientados como distintivos da proximidade ou distanciamento nas interações. O distanciamento foi censurado, conotado como indiferença e frieza para com as crianças, como tal, demonstrativo de desrespeito e de falta de empatia. No estilo de interação experiencial de que as estudantes começavam a apropriar-se, onde a pedagogia relacional ganha primazia, a *sensibilidade* e as atitudes benignas que lhe estão inerentes constituíram-se um fator crítico de desempenho determinante.

Curiosamente tornou-se discreto, senão ambíguo, um outro tipo de *distanciamento* - aquele que abre a autonomia das crianças e que torna o educador 'apenas' facilitador. A presença do adulto é valorizada nos registos pelo estilo entusiástico, encorajador, propositivo e, diríamos talvez, interventivo. É perceptível uma flexibilidade mais abrangente e de cariz menos diretivo, mais concertada e "apelativa para cativar a curiosidade e interesse das crianças.", contudo esta *estimulação* continua a acentuar mais a ação do educador do que a da criança. É plausível que nas representações prévias das estudantes esteja ainda a imagem de poder e influência do educador, apesar do reconhecimento de que devem ser partilhados pela criança, o que nos leva a questionar se este estilo de mediação 'apreciado pelas estudantes' se aproximará mais, ainda que transitoriamente, de uma *pedagogia tradicional melhorada* (Moura, 2005 cit. por Novo, 2009), que preserva a iniciativa da criança nas atividades livres, mas concentra a decisão do currículo no adulto e a orientação da atividade da criança para fins por si pré-estabelecidos.

De fato, a abdicação do educador em favor do protagonismo da criança é um fenómeno complexo e difícil de acomodar nas conceções e práticas educativas, e as fronteiras entre um *empenhamento do adulto sintonizado ou sintonizador* são ainda frágeis, dada a etapa de transição paradigmática pedagógica que atravessamos. O desempenho do adulto como um *continuador* da atividade da criança exige, na verdade, uma grande ligação à criança, mas numa postura *recetora*, mais do que *emissora*.

d) "dando voz às crianças"

"Dar voz às crianças" é justamente uma das evidências desta mudança de paradigma que referimos, e era uma das propostas concretas inerentes à segunda ficha do SAC, que se revelou também marcante para uma boa parte das estudantes como aprendizagem profissional. Distinguimo-la nesta alínea como um dos provocadores *retornos* desta etapa.

Conforme nos apercebemos em registos anteriores, este foi um desafio que levantou perplexidades no grupo, devido às incertezas metodológicas e às inseguranças epistemológicas. De facto, nos restantes campos de preenchimento da grelha, é sempre requerida uma perspetiva experiencial, que seja empática com as experiências e vivências da criança, mas na *voz do adulto*. Este ponto da ficha 2G é explícito na obtenção do *discurso direto das crianças*.

Para as estudantes, apesar do recentramento na criança que vinham ensaiando em todo este percurso avaliativo, a solicitação causou estranheza inicial, provavelmente por desacreditarem da validade da informação obtida e, claramente, por desconhecerem as implicações metodológicas da recolha.

A metodologia inerente a “dar voz às crianças”, verdadeiramente, está para além dos procedimentos técnicos, pois sobretudo está dependente de atitudes (Rinaldi, 2006). Os procedimentos e as técnicas, não sendo secundários, operacionalizam e rentabilizam os *resultados de uma permanente relação de confiança e diálogo*, que valorizam e incentivam a expressão da criança *relativamente aos assuntos que lhe dizem respeito*.

A mais adequada ‘metodologia’ para a escuta das crianças será enfim a aceitação, valorização e confiança autêntica, para que possam sentir-se respeitadas e percebam que os seus pontos de vista são considerados e tomados em linha de conta nos sistemas de acção que as rodeiam. Tomar consciência desta *finalidade* da escuta é igualmente fundamental, para que o processo seja *consequente*, e as crianças não o sintam como artificial. Só mediante a compreensão do impacto e influência da sua *voz* no contexto, crianças e adultos poderão atribuir significado e legitimar a expressão da criança.

Estamos em crer que o carácter ‘pontual’ da tarefa, não ajudou à compreensão plena destes compromissos e implicações, contribuindo para que algumas estudantes talvez a considerassem uma tarefa ‘fictícia’ e ‘acessória’ e a relegassem para segundo plano. Contudo, compreendendo-a no âmbito de um ciclo reflexivo e avaliativo, e como atitude permanente e intrínseca ao estilo do adulto, ela torna-se em vez de uma ‘tarefa’, uma *competência profissional*.

Em todo o caso, apesar de incipiente, a experiência *fundou* saberes profissionais:

Est.12: *Penso que esta ficha me fez reflectir, sobretudo, sobre as concepções das crianças acerca do ensino/aprendizagem. Percebi que estas têm uma opinião para dar. Por vezes, pode não ser muito clara, mas quando conhecemos a criança não é difícil descodificar o que ela nos quer transmitir. (...) Por isso, VAMOS DAR VOZ ÀS NOSSAS CRIANÇAS.”*

(Fórum ‘O que aprendi com a Ficha 2G’, Tópico ‘O que aprendi com a ficha 2G’ – Fev./2011)

Est. 21: *"Consultar as crianças, conhecer o que lhes agrada e desagrada, e ouvir as suas opiniões foi também muito importante porque, para além de nos permitir conhecê-las melhor, através delas apercebemo-nos de alguns factores que nos podem escapar nas nossas observações, pois elas são os verdadeiros alvos deste contexto."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 2G', Tópico 'O que aprendi com a ficha 2G' –
Fev./2011)

Est.30: *"Por fim, foi importante perceber as opiniões das crianças sobre o JI, pois estas são muito sinceras quando expressam uma opinião, assim como a simplicidade que estas demonstram na sua descrição."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 2G', Tópico 'O que aprendi com a ficha 2G' –
Fev./2011)

Est.25: *"Considero que a ficha 2G é um pouco mais difícil de preencher, na medida em que, no meu grupo existem crianças com três anos e que respondem às questões postas e outras, que com a mesma idade não dão resposta ao que pergunto, e ainda existem casos (raros) em que não consigo perceber a resposta que me dão. Deste modo o preenchimento da ficha tornou-se um desafio."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 2G', Tópico 'O que aprendi com a ficha 2G' –
Fev./2011)

Est.2: *"O facto de ser necessário ouvir as crianças também é uma forma de começarmos a criar esse hábito nas nossas práticas. Na minha opinião é uma tarefa bastante desafiante e necessária para a nossa formação."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 2G', Tópico 'O que aprendi com a ficha 2G' –
Fev./2011)

Admitir que "as crianças têm concepções e opiniões para dar" é um princípio estruturante da escuta, primeiramente porque implica desconstruir a ideia clássica da criança desprovida ou reprodutora de racionalidade e encará-la como produtora e criadora de significados. É o desafio a um 'salto concetual' notável sobre a infância.

Simultaneamente, reconhecer que as linguagens e os códigos das crianças são específicos, variáveis entre a "clareza sincera" e a "simplicidade complexa" de um discurso que nem sempre usa só palavras, ou palavras "exatas" para se exprimir, e que de algum modo está também dependente da capacidade do adulto para formular questões adequadamente, acentua o compromisso da *cumplicidade*, uma confiança baseada na proximidade e reciprocidade que permite "conhecer e decodificar", colocando o adulto como *intérprete fluente* dos códigos e linguagens múltiplas das crianças. Segundo Malavasi e Zoccatelli:

Muito frequentemente, as perguntas que são dirigidas às crianças estão longe do seu modo de pensar e isto pode depender de muitos factores, entre os quais as palavras utilizadas e escolhidas pelos adultos, as modalidades de solicitação, os tempos em que são efectuadas e os tempos de espera por possíveis respostas e soluções. (2013, p. 16).

Julgamos que questões de *proxémica e cinésica*, além da comunicação verbal, foram também dificuldades experimentadas por algumas das alunas, devido à inexperiência, que não permitiu uma autenticidade comunicativa já incorporada na prática: a escolha das palavras, da entoação, das oportunidades e a espera de respostas 'parametrizadas', subjugada à "necessidade ansiosa por uma resposta, sobretudo imediata, (...) mais preocupado em obter respostas "alinhadas" que respostas autênticas, fruto do pensamento original da criança." (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p.14). Não obstante, o 'estranhamento' e reconhecimento da especificidade do diálogo foi em si mesmo um ganho.

Consideramos ainda, que "*consultar as crianças*" no intuito de "*perceber as [suas] opiniões sobre o JI*", e as suas "*concepções acerca do ensino/aprendizagem*" compreendendo inclusivamente que "*através delas apercebemo-nos de alguns factores que nos podem escapar nas nossas observações*" é afirmá-las como *parceiros epistémicos*, que podem contribuir oportunamente para a coconstrução do currículo, nas suas diversas dimensões (espaço, tempo, projetos, etc.), bem como para o próprio desenvolvimento profissional da equipa educativa, ao colocar à reflexão novas e desafiantes perspectivas que demovem da rotina. Tomar as crianças como 'consultoras' e respeitá-las como 'co-decisoras' é reservar-lhes tempo e oportunidades para considerarem, pensarem e apresentarem as suas ideias, opiniões e soluções.

Percebemos aliás, pela síntese que elaborámos em torno da recolha de opiniões das crianças realizada pelas estudantes, quão enriquecedoras, provocadoras e (*trans*)formadoras podem ser as suas perspectivas:

OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JI	
O que agrada	O que desagradava
Gostamos mais de fazer pinturas todos juntos lá fora.	Arrumar os brinquedos.
Gosto de dançar, cantar e brincar na escola.	Pintar desenhos.
Gosto de brincar cá fora com os outros meninos.	Não gosto de trabalhos.
Gosto de estar ao teu colo.	Não gosto de comer.
Jogar à bola.	Não gosto de ir à casa de banho com a L. (auxiliar)
Partilhar com os meus amigos os meus brinquedos.	Não gosto de brincar com as letras dos ímans.
Aprender.	Não gosto de dormir.
Brincar às escolas.	Não gosto de estar sentado no tapete.
Gostamos das pessoas que nos fazem bem.	Não gosto que não sejam meus amigos.
Gosto de levar coisas e livros para casa.	Não gosto quando os meninos não me emprestam os brinquedos.

Interesses

Realizar jogos ao ar livre;
 Jogar à bola;
 Ouvir mais histórias.
 Gostava que houvesse salada de fruta ao almoço.
 Ter morangos no jardim.
 Fazer biscoitos mais vezes.
 Ter muitos pincéis para pintar.
 Queria mudar os jogos e pôr mais puzzles.
 Gostava que houvesse um cão verdadeiro na casinha.
 Mais livros sem estarem rasgados.
 Gostava de trabalhar mais em plasticina.

Para '*dar voz às crianças*' é imperativo ser um ouvinte perspicaz e, como tal, deslocar a tónica da atitude para a recetividade e atenção ativa, desafiando as certezas pessoais, treinando a mente para a capacidade *interrogativa*, e não tanto *declarativa* (Malavasi & Zoccatelli, 2013). Esta é uma competência de 'longo alcance' que exige muita autovigilância e lucidez, grande empenhamento e disposição para aprender (por si e com os outros). Como afirma a Est.2 é um "*hábito*" que se cultiva quotidianamente nas práticas, e que desde a formação se deve tornar "*desafiante e necessário*".

A encerrar a segunda etapa deste ciclo, que não descurando a experiência anterior acumulada, acentuou a análise e apreciação crítica das condições contextuais, apresentamos outro bloco de dados resultantes do questionário final, em que as estudantes assinalaram o influxo que a implementação do SAC teve no entendimento e desenvolvimento de *competências avaliativas*, que segundo Pollard e Tann (1988, cit. por Garcia, 1992) se refletem em atitudes de ponderação, consideração crítica e elaboração de juízos de valor sobre condições, processos e resultados educativos.

- Competências Avaliativas –

GRÁFICO 31 - Apreciar se a oferta educativa (gestão do espaço, tempo, grupo, equipa educativa) está otimizada para maior qualidade das vivências da criança no contexto educativo.

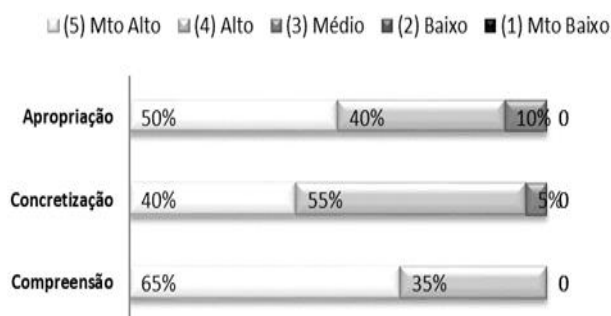


GRÁFICO 32 - Apreciar o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança, questionando as causas de sucesso e insucesso.

■ (5) Mto Alto ■ (4) Alto ■ (3) Médio ■ (2) Baixo ■ (1) Mto Baixo



GRÁFICO 33 - Ponderar a qualidade e impacto das relações interpessoais dos elementos pertencentes ao contexto educativo (adultos e crianças).

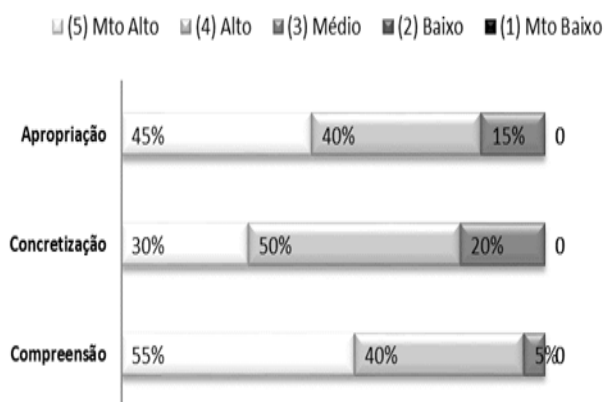
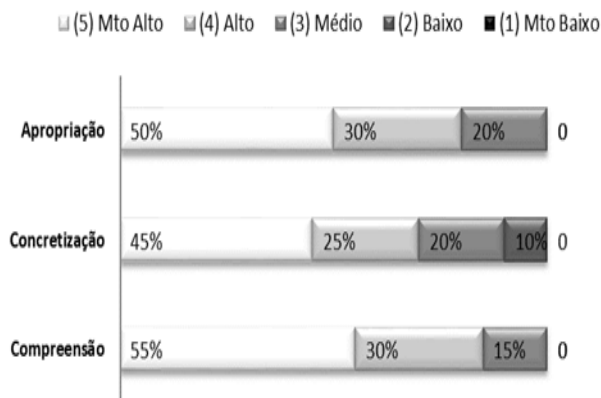


GRÁFICO 34 - Reflectir, questionar e problematizar as próprias expectativas, práticas, crenças e princípios, para uma permanente avaliação da actuação pedagógica.



Do painel de dados apresentados destacam-se novamente os valores referentes ao critério da *compreensão* em todos os parâmetros, sugerindo que o SAC foi um relevante *interface concetual* e facilitador da interligação de informações e conhecimentos profissionais e da atribuição dos seus sentidos.

Os itens que as estudantes mais salientaram na sua *retrospectiva competêncial*, foram os relativos à capacidade de *avaliar a oferta educativa*, bem como a *qualidade e impacto das relações interpessoais*, ambos com indicadores de respostas (tanto na concretização, como na apropriação) bastante significativos, situando-se a grande maioria das estudantes em valores consistentes (entre 80% e 95%) de *muito alto e alto*.

O item cujas respostas das estudantes se apresentaram mais distribuídas, desde o *muito alto* ao *baixo*, tanto na concretização como na apropriação, sugerindo maior insegurança e possivelmente “autodesconfiança” num desempenho competente, foi o da *avaliação do desenvolvimento e aprendizagens de cada criança*. Poderemos supor algumas justificações: o entendimento holístico do desenvolvimento e aprendizagem na infância e consequente organização integrada e globalizante das áreas de conteúdo curriculares tornando mesclados e interdependentes os saberes e desempenhos; a abertura e abrangência dos referenciais normativos que (há exceção das metas de aprendizagem, à altura recém-publicadas pelo Ministério da Educação e envoltas em polémica) não determinam resultados operativos de aprendizagem e modos ou instrumentos para os aferir, em simultâneo com a compreensão da inadequação de uma avaliação atomizada e de verificação, meramente centrada nos efeitos; a (in)consistência ou negligência do conhecimento didático de conteúdo na educação de infância que,

conforme discutiu Maria Figueiredo (2013), nem sempre permite reconhecer, dar continuidade e profundidade, apresentar ou mesmo avaliar conteúdos ou objetos de conhecimento em situações de aprendizagem relevantes. Mendes e Cardona resumem: “(...) a inexistência de um referencial sobre as aprendizagens que devem caracterizar a educação pré-escolar faz com que muitas dificuldades e interpretações ambíguas continuem a existir.” (2014, p. 261). Teresa Vasconcelos corrobora: “Recusamos ‘rotular’ precocemente as crianças (e muito bem!), classificar o seu desempenho com testes ou grelhas estandardizadas e potencialmente redutoras, mas não trabalhamos suficientemente alternativas consistentes.” (2012, p. 38).

Por esta razão estamos em crer que, a proposta de avaliação de competências inscrita no próprio SAC e operacionalizada no ciclo de avaliação individualizada, suportado nas grelhas de registo 1i (versão completa ou abreviada), desde que devidamente integrado o quadro teórico que o fundamenta, seria “uma alternativa consistente”, um valioso subsídio para colmatar esta ambiguidade, que por manifesta falta de tempo não conseguimos trabalhar neste projeto.

5.3.4 – Fase 3G

Na terceira e última etapa do sistema de acompanhamento das crianças efetivou-se o ciclo reflexivo e deliberativo que se veio construindo ao longo das anteriores, dando (con)sequência às análises elaboradas em torno das crianças e da sua implicação e bem estar, atendendo às condições do contexto, reflectindo e partilhando de modo a “sentir-se inspirado e orientado para experimentar diferentes abordagens e inovar.” (Portugal & Laevers, 2010, p.142).

Enfatizando as estudantes como agentes da sua própria formação, mantivemos a estratégia de estudo autónomo e leitura comentada de artigos científicos, para favorecer a construção pessoal do conhecimento e a auto-organização, seguidos da discussão em fórum alargado de dois tópicos simultâneos: “Reflexão em acção” com vista à clarificação concetual e aprofundamento de conhecimento acerca da reflexão na profissionalidade docente, e “Problematizar e reflectir... para inovar!” para sublinhar a importância da reflexão na tomada de decisões, na concretização de iniciativas e na capacidade de inovação das práticas, de modo a corroborar a predisposição requerida na ficha 3G.

Da partilha das estudantes, destacamos os seguintes depoimentos, que nos parecem elucidar o carácter *consciencializante* e *encorajador* desta primeira tarefa:

Est.15: *“De todos os nomes referidos, apenas me é familiar Isabel Alarcão. Os restantes acabei de os conhecer um pouco através da leitura do artigo na íntegra. Pude concluir que existem muitos tipos de reflexão e de práticas a serem levadas a cabo por diferentes educadores, em contextos variados. Na minha opinião, a reflexão pode potenciar a transformação que se deseja e que se é capaz de fazer com os outros.”*

Fórum ‘Reflexão, Iniciativa e Inovação... que relação?’, Tópico: ‘Reflexão em acção’ – Mar./2011

Est.27: *“Gostei muito de ler este texto, pois pude verificar que existem diversos tipos de reflexão e que esta é muito importante para crescermos enquanto profissionais de educação. Através dela conseguiremos reflectir sobre a nossa prática e detectar falhas que poderemos corrigir e alterar. Assim, o nosso trabalho irá ser muito mais rico e interessante. Pois, como poderemos ler no texto, um professor que reflecta sobre a sua prática, desenvolve novas maneiras de pensar, de compreender, de agir, e de equacionar os problemas da prática. Adquirindo, assim, uma maior consciencialização pessoal e profissional sobre o que é ser professor que, de modo consciente, questiona as suas próprias práticas.”*

Fórum ‘Reflexão, Iniciativa e Inovação... que relação?’, Tópico: ‘Reflexão em acção’ – Mar./2011

Est.4: *“Ao longo deste estágio tenho desenvolvido reflexões, que na sua maioria se enquadram na “reflexão sobre a acção”, embora em certas situações eu e a minha colega de estágio já tenhamos tido necessidade de fazer uma “reflexão na acção” que nos permitiu alterar o que tínhamos pensado de modo a melhorar o nosso desempenho e a cativar mais as crianças.*

Resumindo, a reflexão seja ela em que altura for, é sempre necessária e importante para que possamos melhorar.”

Fórum'Reflexão, Iniciativa e Inovação... que relação?', Tópico: 'Reflexão em acção' – Mar./2011

Est.30: *"Para mim o "Reflectir" passa por reconhecermos um problema e termos vontade de o solucionar, passando pela fase de questionarmo-nos sobre a nossa prática, na busca de soluções lógicas/rationais. Assim sendo, temos necessidade de rever o nosso trabalho, e ver onde falhamos e o que podemos fazer para melhorar a nossa prática.*



REFLECTIR PARA MUDAR!"

Fórum'Reflexão, Iniciativa e Inovação... que relação?', Tópico: 'Reflexão em acção' – Mar./2011

Est.26: *"A leitura deste artigo veio mais uma vez realçar a importância da reflexão e nada mais apropriado do que isso nesta fase da prática pedagógica em que nos encontramos... A reflexão sobre a prática tem um papel fundamental, através dela pensamos e analisamos a nossa prática, interrogamo-nos e temos oportunidade de voltar atrás, podendo rever acontecimentos e práticas anteriores. Adotar uma prática reflexiva é uma mais valia para o educador, permite-lhe melhorar as suas práticas e assim ele próprio se desenvolve e evolui. A reflexão não é de modo algum um obstáculo, mas sim um degrau que permite ao educador subir para um patamar mais acima, sempre que questiona as suas práticas e as altera, na tentativa de melhorar numa próxima situação, funcionando como catalizadora de melhores práticas como defendem os investigadores."*

Fórum'Reflexão, Iniciativa e Inovação... que relação?', Tópico: 'Reflexão em acção' – Mar./2011

Est.6: *Com a leitura do texto deparei-me, uma vez mais, com um aspecto que tem vindo a ser crucial na nossa formação profissional: a reflexão. Este aspecto é extremamente importante para a nossa prática educativa (...) de forma a avaliar quais os aspectos positivos e negativos a retirar, para posteriormente poderem ser melhorados. Contudo não podemos deixar que as respostas para os problemas permaneçam no papel, temos que os levar para a prática; é assim que chegamos ao conhecimento construtivo e evolutivo e a uma aprendizagem e saberes mais profundos."*

Fórum'Reflexão, Iniciativa e Inovação... que relação?', Tópico: 'Reflexão em acção' – Mar./2011

Est.18: *"É fulcral que todas nós procuremos inovar, mas não o fazer apenas "porque sim". É importante que o façamos tendo a consciência que, para inovar, é necessário reflectir e analisar todas as nossas práticas e conhecimentos até à data, tendo presente quais as nossas dificuldades ou áreas menos conhecidas/exploradas, procurando o conhecimento através de todos os meios ao nosso alcance e, claro, através da prática que vamos realizando. (...) Julgo que o primeiro passo para a inovação e todos os aspectos que referenciei em cima se prendem com a nossa consciencialização, mentalizando-nos de que temos e devemos sempre procurar fazer mais e melhor em prol de um ambiente motivador e construtivo dentro do Jardim-de-Infância, sendo prioridade o bem estar das crianças. (...) Posto isto, torna-se óbvio que a reflexão crítica é um instrumento valioso na nossa vida profissional (e de estagiárias), pois é através dela que traçaremos rumos e caminhos a tomar, sempre numa perspectiva de nos melhorarmos como pessoas e profissionais, recusando a estagnação e partindo à aventura nesta profissão que tanto tem para nos dar e para nos fazer crescer.*

Fórum'Reflexão, Iniciativa e Inovação... que relação?', Tópico: 'Problematicar e reflectir... para inovar!' – Mar./2011

Est. 27: *Se ao longo da nossa vida profissional realizarmos sempre uma reflexão crítica sobre a mesma, iremos conseguir desempenhar uma prática mais eficaz com caminhos mais motivadores e interessantes quer para nós quer para o público alvo com quem*

estaremos a trabalhar. Pois, um educador reflexivo, desenvolve novas formas de pensar, de compreender e de agir na sua prática.

Fórum'Reflexão, Iniciativa e Inovação... que relação?', Tópico: 'Problematizar e reflectir... para inovar!' – Mar./2011

Est.13: *"(...) Contudo, um educador(a), ao longo do seu percurso profissional, para inovar deverá partilhar experiências com outras pessoas e também apostar na formação para assim, se manter sempre actualizado(a).*

"Pensar, Pesquisar e Partilhar para Inovar"

Fórum'Reflexão, Iniciativa e Inovação... que relação?', Tópico: 'Problematizar e reflectir... para inovar!' – Mar./2011

Salientamos que a terminar o itinerário colaborativo de reflexão partilhada de práticas, as estudantes denotavam, pelo menos nos seus textos, uma notória sensibilização para a experimentação ativa e refletida, procurando fazer interagir o discurso da 'crítica' com o discurso da 'possibilidade' (Vasconcelos, 2009; Vieira, 2010), num espírito de permuta e encorajamento da "fertilização transversal de ideias e comunicação" (Vasconcelos, 2009), cientes, inclusivamente, da ameaça de uma "vivência meramente retórica da inovação." (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 7), como elucidou a Est. 6: *"(...) não podemos deixar que as respostas para os problemas permaneçam no papel, temos que os levar para a prática; é assim que chegamos ao conhecimento construtivo e evolutivo e a uma aprendizagem e saberes mais profundos."*

Pese embora esta ter sido uma etapa de participação coletiva mais escassa, dada a grande exigência de envolvimento e intervenção na Prática Educativa e restantes unidades curriculares do Mestrado, como já evidenciámos, as estudantes mantiveram ligação à proposta, procurando inclusivamente estabelecer pontes entre os seus desempenhos e projetos de estágio e as iniciativas de melhoria que sugeriam na ficha 3G, como evidenciam estes comentários extraídos do campo "observações" de algumas fichas: *"(...) as acções que se referem à melhoria do Cantinho da Biblioteca e ao Cantinho dos Jogos de mesa já foram colocadas em prática quer por mim, quer pela minha colega de estágio."*; *"Todos os momentos são fundamentais para promover o desenvolvimento do grupo, assim considero que todos os dias em que estou na instituição são para desenvolver estas iniciativas."*; *"Algumas das iniciativas já foram e ainda estão a ser desenvolvidas, e outras estão dependentes da forma como a educadora reagir às nossas sugestões, mas estou convicta de que nos apoiará no seu desenvolvimento (nomeadamente a alteração da disposição de algumas partes da sala)".*

A fase de utilização da grelha foi, como nos casos anteriores, monitorizada pelo Fórum de Acompanhamento da ficha 3G, que desta feita não registou dificuldades

ligadas aos procedimentos de implementação, mas antes questões técnicas da plataforma, nomeadamente acerca da inacessibilidade dos dispositivos de envio. O referendo de auscultação da dificuldade da tarefa foi o menos participado dos três, tendo-se registado apenas 8 contributos, apontando 7 respostas para um nível médio de dificuldade e somente 1 indicou o nível baixo. Também o fórum de partilha das aprendizagens realizadas com a etapa 3G foi menos alargado, registando-se respostas de cerca de metade das participantes habituais (dez), não obstante 22 estudantes terem preenchido e enviado a ficha, o que evidencia o seu empenhamento e compromisso com a tarefa e com o ciclo.

De todo o modo, pela análise dos dados disponíveis, é possível deduzir que esta foi uma etapa crucial para a *incubação da mudança e inovação*, que permitiu às estudantes apreender as subtis forças contextuais - tradições, rotinas, crenças, culturas, recursos... - que potenciam ou inibem a transformação, e comprometerem-se com processos reflexivos e resolutivos, que pela elaboração de um plano estratégico de ação, problematizasse a prática e o discurso e conhecimento sobre ela.

a) “Continuar o trabalho”

Como já demos conta, apesar de esta ter sido uma etapa laboriosa e fatigante para as estudantes, ela não foi tida como supérflua ou injustificada, mas como a conquista de um novo patamar. A etapa 3 foi perspectivada como atribuidora de sentido e finalidade (Est.12: “(...) a 3G, faz todo o sentido neste processo de Observação, Reflexão e Análise”; Est.15: “De facto a ficha 3G foi de fulcral importância! Foi mais um degrau que subimos nesta longa escada...”).

As estudantes constatarem que os ciclos reflexivos exigem o concatenamento da revisão e da previsão, num compromisso intertemporal orientado pela e para ação (Est.27: “(...) para a preencher tive que reflectir sobre o que escrevi anteriormente na ficha 2G, sobre o que mudou e o que não mudou até ao momento e pensar nas iniciativas e acções que quero desenvolver para alcançar as necessidades de mudança.”).

A *continuidade* foi uma das ideias emergentes mais marcantes desta fase, realçando-se que, no sistema de avaliação, a *progressividade* e *regularidade* é o que permite consistência, embasamento e adequação do pensamento crítico e da ação transformativa, potenciando gradualmente a intencionalidade educativa. A *periodicidade* é o que permite tornar o latente e intuitivo processo de diagnóstico em sistemático e

pragmático processo deliberativo, devido à reiteração dos propósitos da ação (Est.18: “(...) *obriga a uma constante atenção e actualização relativamente a novas chamadas de atenção ou mudanças que, possivelmente nos poderiam passar ao lado caso não efectuássemos nenhuma destas acções.*”).

A referida *reiteração*, todavia, não se refere à mera repetição de procedimentos, mas antes à sua *reformulação e renovação* atendendo aos novos dados decorrentes das modificações circunstanciais dos contextos. As estudantes confrontaram-se com esse traço evolutivo e mutável da realidade, ao perceberem algum diferencial nos registos das informações entre etapas, que as levou a considerar e distinguir o carácter *processual* e *situado* desta abordagem avaliativa.

Ao “*continuar o trabalho começado*”, as estudantes prosseguiram um *continuum experiencial* (Vasconcelos, 2009) promotor da interdependência dos processos de observação/intervenção, análise/reflexão e planeamento/decisão, esperando contribuir-se assim para uma compreensão menos fragmentada da construção curricular.

Est.23: *Penso que esta Ficha, 3 G, vem continuar o trabalho começado com as anteriores e isso é bom porque há continuidade.*

(Fórum ‘O que aprendi com a Ficha 3G’, Tópico ‘Instrumentos de Reflexão’ – Abr./2011)

Est. 25: *Antes de mais tenho de dizer que me sinto bastante insegura em relação à minha ficha 3G, não sei se é só comigo ou se as minhas colegas partilham a minha insegurança.*

Para preencher a ficha 3G fui rever o que escrevi na ficha anterior (logicamente), mas o que aconteceu foi que, o que tinha escrito anteriormente já não fazia tanto sentido para mim, ou porque algumas situações já não se verificam, como se verificaram durante o período em que preenchi a ficha 2G, ou porque entretanto surgiram outros acontecimentos que considero mais relevantes.

Assim sendo, não sei se agi da melhor forma em preencher de acordo com as minhas últimas observações, ao invés de levar em conta os dados recolhidos da ficha 2G.

(Fórum ‘O que aprendi com a Ficha 3G’, Tópico ‘Instrumentos de Reflexão’ – Abr./2011)

Est.18: “(...) *penso que é notório que o SAC é um óptimo instrumento não só de avaliação mas também de reflexão. Através do seu uso torna-se então possível criarmos um ciclo constituído pela observação, reflexão e acção, que nos obriga a uma constante atenção e actualização relativamente a novas chamadas de atenção ou mudanças que, possivelmente nos poderiam passar ao lado caso não efectuássemos nenhuma destas acções.*”

(Fórum ‘O que aprendi com a Ficha 3G’, Tópico ‘Reflexão em acção’ – Abr./2011)

Est.12: “*Penso que a 3G, faz todo o sentido neste processo de Observação, Reflexão e Análise do grupo/contexto que temos no nosso estágio.*”

(Fórum ‘O que aprendi com a Ficha 3G’, Tópico ‘O que aprendi com a 3G’ – Abr./2011)

Est.11: “*A ficha 3 G permitiu-me organizar algumas questões que me preocupavam no grupo, não só mencionadas na ficha 2 G como também fruto da minha contínua observação e reflexão da prática.*”

(Fórum ‘O que aprendi com a Ficha 3G’, Tópico ‘Reflexão sobre a Ficha 3G’ – Abr./2011)

Est.27: “(...) *posso afirmar que reflecti bastante, pois para a preencher tive que reflectir sobre o que escrevi anteriormente na ficha 2G, sobre o que mudou e o que não mudou até ao momento e pensar nas iniciativas e acções que quero desenvolver para alcançar as necessidades de mudança.*”

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 3G', Tópico 'Instrumentos de Reflexão' – Abr./2011)

Est.15: "*De facto a ficha 3G foi de fulcral importancia! Foi mais um degrau que subimos nesta longa escada..*"

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 3G', Tópico 'Reflectindo sobre 3G' – Abr./2011)

A escrita reflexiva requerida na ficha 3G, encetou um outro nível crítico, mais exploratório e questionador, sustentado num 'estranhamento' e distanciamento inventivo, próximo da "*pedagogia de desfamiliarização*" recomendada por Vieira et al. (2010, p. 103) enquanto estratégia de "*desnaturalização e aceitação do desconforto do processo de tornar o familiar estranho*", de modo a reconstruí-lo e transformá-lo criativamente.

b) "*para refletir/ operacionalizar/ atualizar*"

Sem colocar as estudantes em posição adversativa face aos seus contextos, foi-lhes pedido que a partir das suas leituras da realidade, contribuíssem para a sua evolução, idealizando alterações que pudessem enriquecer concretamente cada cenário educativo.

Este exercício de *idealização* confrontou-as com as suas preocupações e necessidades, bem como com problemas do contexto global, ajudando-as a (re)estruturar as suas representações internas e a (re)formular intenções e propostas de ação, pois segundo Sá-Chaves a reflexão "é um modo de fazer reviver e de fazer a recaptura da experiência com o objetivo de a inscrever num sentido, de aprender a partir dela e de, nesse processo, desenvolver novas compreensões e apreciações." (2007, p.14).

As estudantes dispuseram-se à meta-reflexão, a analisar o que haviam descrito e diagnosticado, a tomar maior rigor e consciência dos seus critérios críticos, da sua adequação e contributo construtivo para a compreensão e intervenção na realidade educativa (Est. 18: "(...) *permitiu reflectir acerca do que escrevi, do que mudou, do que se manteve inalterável e, portanto, do que deveria realmente ser registado nesta nova ficha*"). Potenciou-se, deste modo, a reflexão sobre a reflexão, e sobre a sua relevância na estruturação dos processos deliberativos.

Uma reflexão explícita e intencionalizada, referenciada à ação e ao(s) contexto(s) concreto(s), triangulada na abordagem *experiencial* do currículo e nos pontos concretos

de esforço que Portugal e Laevers (2010) recomendam para as melhorias de intervenção, sustentou um *ensaio praxeológico* de análise e (re)significação de práticas e teorias pessoais de ação, de opções e decisões curriculares, de premissas e princípios pedagógicos (Est.26: “(...) *foi ainda possível analisar e reflectir sobre aspectos ligados às minhas próprias práticas, o que considero de grande importância, pois permitiu-me olhar para mim e posicionar-me relativamente à adequação ou não da minha acção.*”; Est.18: “(...) *permitiu-me também que reflectisse acerca das minhas observações, ... o preenchimento da ficha 3G permitiu que reflectisse também acerca das minhas práticas, equacionando se eu, enquanto adulto em interacção com o grupo, estaria a ir também ao encontro das dificuldades ou pontos negativos que já havia referenciado.*”).

Os nexos reflexivos construídos pelas estudantes resultaram da sua atenção dialogante com as especificidades das culturas organizacionais que as envolviam e da compreensão de si mesmas como profissionais em evolução e responsabilização crescente convergindo, como apontou Vasconcelos (2009), para uma aprendizagem simultaneamente pessoal e organizacional.

Propiciou-se ao longo do estágio e do ciclo de implementação do SAC uma *participação guiada* pelas experiências variadas desenvolvidas, condições ambientais, intervenientes múltiplos do processo, e sínteses analítico-reflexivas integradoras, que lhes permitiram aprender *no e com* o quotidiano, desenvolvendo competências “dentro de acontecimentos autênticos e significativos” (Vasconcelos, 2009, p. 131), progredindo de um papel periférico (Lave & Wenger, 1991) para uma *apropriação participatória* (Rogoff, 1995), indutora de uma construção pessoal de saberes profissionais e de sentido de ‘autoria’ do rumo profissional.

Esta terceira etapa, ao envolver as estudantes em processos deliberativos e de proposta de modificações, favoreceu a sua *responsividade crítica* aos contextos e suas necessidades, ativando pragmaticamente a sua capacidade de *operacionalização e concretização de intenções*, plasmando as reflexões de modo congruente num esquema de ações, como afirmou a Est. 27: “(...) *pude delinear um plano de intervenção com medidas concretas a desenvolver e a implementar.*” ou a Est.23: “*Ajudou-me a: organizar alguns aspectos (...), operacionalizar algumas ideias para pôr em prática, ter um registo esquematizado para desenvolver concretamente nos próximos meses.*”. Conforme Sá-Chaves (2007, p. 13):

“Trata-se de procurar conjugar na acção um esforço de saberes e consciência crítica que permitam uma atitude reflexiva constante e coerente de (re)construção continuada dos próprios saberes, das práticas interventivas e reflexivas e dos níveis de consciencialização quanto à interferência do agir individual nos sentidos do agir colectivo.”

Est.18: *"Com o preenchimento da ficha 3G, uma das coisas mais importantes que fiz foi reflectir (...) esta foi uma actividade que me permitiu reflectir acerca do que escrevi, do que mudou, do que se manteve inalterável e, portanto, do que deveria realmente ser registado nesta nova ficha. Para além disto, permitiu-me também que reflectisse acerca das minhas observações, (...) o preenchimento da ficha 3G permitiu que reflectisse também acerca das minhas práticas, equacionando se eu, enquanto adulto em interacção com o grupo, estaria a ir também ao encontro das dificuldades ou pontos negativos que já havia referenciado."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 3G', Tópico 'Reflexão em acção' – Abr./2011)

Est.26: *A palavra-chave da Ficha 3G é reflexão. (...) Nos vários âmbitos, esta ficha permitiu-me reflectir sobre aquilo que considero que necessita de mudanças e como posso e poderei agir no sentido de alcançar essas mudanças, que são vistas por mim como iniciativas que contribuirão para um melhor ambiente de desenvolvimento da criança e assim caminhar no sentido da criação de um lugar cada vez mais apropriado e preenchido de oportunidades e situações que correspondam aos reais interesses das crianças (...) foi ainda possível analisar e reflectir sobre aspectos ligados às minhas próprias práticas, o que considero de grande importância, pois permitiu-me olhar para mim e posicionar-me relativamente à adequação ou não da minha acção."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 3G', Tópico 'Mais uma etapa...reflectindo' – Abr./2011)

Est.23: *Ajudou-me a: organizar alguns aspectos (...), operacionalizar algumas ideias para pôr em prática, ter um registo esquematizado para desenvolver concretamente nos próximos meses."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 3G', Tópico 'Instrumentos de Reflexão' – Abr./2011)

Est.27: *Através deste preenchimento pude reflectir sobre os aspectos que se podem enriquecer ou reformular. Também pude delinear um plano de intervenção com medidas concretas a desenvolver e a implementar. "*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 3G', Tópico 'Instrumentos de Reflexão' – Abr./2011)

Est.12: *É através da 3G que temos hipótese de sintetizar os comentários que fizemos na ficha anterior e principalmente tomar em linha de conta as opiniões que as crianças manifestaram acerca do que lhes agrada e desagrada."*

(Fórum 'O que aprendi com a Ficha 3G', Tópico 'O que aprendi com a 3G' – Abr./2011)

Julgamos que a etapa 3G advertiu as estudantes para a predisposição crítica, e mesmo criativa, inerente às intenções de "enriquecer e reformular" práticas e cenários educativos, e de como as intenções apenas pela ação apropriada podem ganhar forma e impacto. Acreditamos assim, que esta possa ter sido uma etapa significativa para a *agência profissional* das estudantes, futuras educadoras, que segundo Biesta e Teddlar (2006) se define como "the capacity of teachers to shape critically their responses to educational processes and practices". Um agir progressivamente competente, assertivo, intencional e transformativo, que influencia e faz a diferença porque acredita que é possível fazer diferente e otimizado, ou como afirmou a Est. 26: "(...) *reflectir sobre*

aquilo que considero que necessita de mudanças e como posso e poderei agir no sentido de alcançar essas mudanças que são vistas por mim como iniciativas que contribuirão para um melhor ambiente de desenvolvimento da criança (...)’. Mas igualmente, um agir permeável às influências e ajustável às demandas do contexto profissional, que constantemente diferencia, atualiza e “*toma em linha de conta*” as circunstâncias e interesses dos seus alvos, no delinear de resoluções e medidas de melhoria, como também acrescentou a Est.26: “(...) *e assim caminhar no sentido da criação de um lugar cada vez mais apropriado e preenchido de oportunidades e situações que correspondam aos reais interesses das crianças.*” e a Est.12 “(...) *e principalmente tomar em linha de conta as opiniões que as crianças manifestaram acerca do que lhes agrada e desagrade.*”

c) “*melhoramentos*”

A mudança exige um esforço deliberado e persistente de modificação de atitudes, substituição de hábitos, alteração de relações, (re)aprendizagens e reorganização a diversos níveis (Cardoso, 2002), caucionado pelo desejo de melhoria.

Constitui um desafio, visto que nela frequentemente rivalizam a consternação da insegurança, imprevisibilidade e perda temporária de competência, com a expectativa de êxito e superação dos propósitos da ação.

É aliás a perspectiva de progresso e incremento da qualidade que anima a mudança, pois na verdade nem toda a mudança corresponde a uma real evolução se apenas se fixar em aspetos exteriores e superficiais, passivamente assimilados (quando não mesmo adulterados) no quotidiano.

Na formação de futuros profissionais esta deve ser uma preocupação ciente, pois conforme advertiu Vieira et al. (2010, p. 106), por razões de “sobrevivência” embora os estudantes “iniciem o estágio com uma atitude pró-ativa perante a inovação, são rapidamente socializados no sentido de reproduzir os valores dominantes e as práticas que melhor conhecem, adoptando, assim, uma atitude de desvalorização do risco e da incerteza”.

Como tal, a mudança torna-se mais efetiva quando ativamente desejada, cultivada e oferecida como oportunidade de desenvolvimento, de alternativa e expansão. A equação imaginativa e construtiva do presente e do futuro, desafiada por modos de ação alternativos, permite estender as competências e conhecimentos pessoais e organizacionais a níveis mais elevados de desempenho, estimulados por desafios que

façam progredir e ativar percursos de desenvolvimento individuais e coletivos, procurando atualização e construção permanente de conhecimentos e práticas, que segundo Figueiredo (2013) é inerente à natureza profissional docente, vinculada à condição de *lifelong learners*.

As estudantes parecem ter percebido este caráter sistêmico das medidas de melhoria que, ainda que iniciem pequenas e focalizadas mas orientadas para a resposta a necessidades constatadas, terão tendência a irradiar para novos níveis (Est. 11: “(...) *este instrumento permitiu-me pensar nas possíveis estratégias e criar pequenas iniciativas que visam colmatar algumas necessidades do grupo, bem como melhorar a minha postura como estagiária/educadora*”).

Do ponto de vista supervisivo e formativo, sabemos que este exercício é fulcral para a *competencialização*, pela *transferência de controlo e responsabilidade pedagógica*, fomentando a *emancipação profissional* através do incremento da consciência da evolução e auto-direcionamento das práticas, e de uma progressiva percepção de eficácia e segurança na intervenção – a formação de uma *mentalidade de crescimento* (‘growth mindset’) segundo Carol Dwek (2006).

Orientar reflexivamente a ação no sentido de alcançar ‘*melhoramentos*’ sucessivos é “agir no interesse que o bem comum sempre desperta e na legitimidade que o mesmo sempre fundamenta.” (Sá-Chaves, 2007, p.14).

Est.15: “*E são estas iniciativas, ou seja, as mudanças que pretendemos implementar que farão a diferença em todo o contexto educativo e por sua vez contribuirão para um melhor desenvolvimento e processo educativo da criança.*”

(Fórum ‘O que aprendi com a Ficha 3G’, Tópico ‘Reflectindo sobre 3G’ – Abr./2011)

Est.11: “*Assim, este instrumento permitiu-me pensar nas possíveis estratégias e criar pequenas iniciativas que visam colmatar algumas necessidades do grupo, bem como melhorar a minha postura como estagiária/educadora.*”

(Fórum ‘O que aprendi com a Ficha 3G’, Tópico ‘Reflexão sobre a Ficha 3G’ – Abr./2011)

Est.13: “*O preenchimento da ficha 3G permitiu-me acima de tudo reflectir, acerca dos melhoramentos que achei relevantes fazer e (...) Como tal, pude delinear algumas estratégias bem como, alguns recursos materiais com vista, a concretizar esses melhoramentos.*”

(Fórum ‘O que aprendi com a Ficha 3G’, Tópico ‘Reflexão sobre a Ficha 3G’ – Abr./2011)

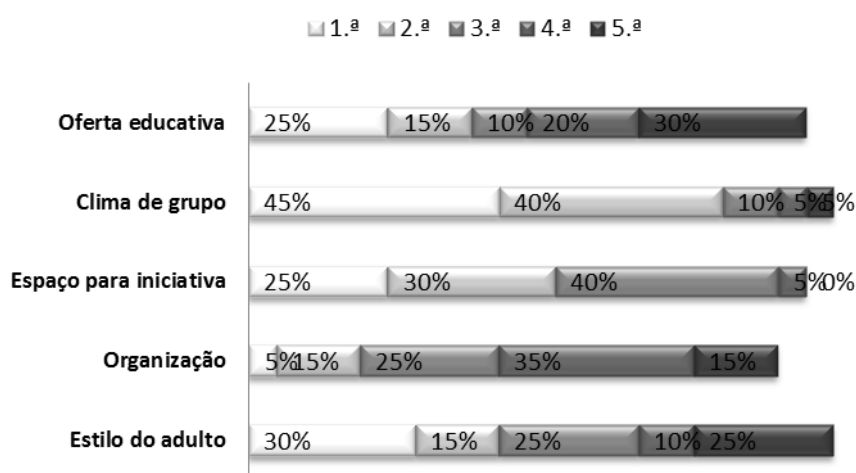
Est. 24: “*São essas modificações que irão contribuir para um melhor ambiente educativo levando-o a ser um espaço cheio de oportunidades estimulantes para enriquecer a vida das crianças e, sempre de acordo com os seus interesses e, sucessivamente, melhorar o desenvolvimento das crianças.*”

(Fórum ‘O que aprendi com a Ficha 3G’, Tópico ‘Reflectindo sobre a 3G’ – Abr./2011)

Parece assim que o SAC, reforçado por esta terceira etapa inconformista e pró-ativa, permite instituir uma lógica de incessante *enriquecimento e cuidado da evolução do outro e de si mesmo*, e segundo Anne Edwards: “As this happens, professionals are pulled forward in their work, by what matters such as commitment to the ethics of care”.

Torna-se relevante, por fim, analisar a partir das próprias fichas inscritas pelas estudantes, as suas prioridades de ação, bem como algumas das propostas de melhoria apresentadas, como forma de aceder às suas perspetivas autênticas e situadas.

Para averiguação quantitativa, propusemos às estudantes que ordenassem de 1 (nível de maior prioridade) a 5 (menor prioridade) as áreas a que dariam mais destaque nos seus planos de acção. Do cômputo das respostas foi possível traçar o seguinte gráfico de frequências de resposta (ressalvando-se que, ocasionalmente, houve estudantes que não ordenaram todas as hipóteses de 1 a 5 ou colocaram em *ex aequo* algumas opções):



Destacadamente nas prioridades assinaladas surge o *clima de grupo* como âmbito primário de intervenção e melhoria (tanto em primeira [45%] como segunda ordem de escolha [40%]). Parece-nos muito sugestiva e reveladora esta escolha das estudantes, transparecendo eventualmente a sua consciencialização e aposta na qualidade das interações, sobretudo entre pares, enquanto oportunidades de ‘co-desenvolvimento’. Diríamos mesmo que esta opção parece revelar adesão e congruência com o referencial experiencial, visto que *cuidar* do clima de grupo é cuidar do ambiente relacional e suas dinâmicas em prol do bem estar de todos e de cada um, garantindo assim a oportunidade de implicação e (com)participação, numa atmosfera de autêntico respeito e reciprocidade, em que o adulto escuta e ajuda as crianças a escutarem-se entre si (Vasconcelos, 2014). Deste prisma, as relações interpessoais e as competências

sociais e emocionais podem perspectivar-se como “matéria curricular” de uma *emergente literacia socioemocional* e constituir-se como campo de intervenção com intencionalidade educativa nas práticas das (futuras) profissionais.

Para sustentar e ampliar esta perspectiva propomos um novo cruzamento de dados, apresentando uma síntese das propostas de melhoria (mantendo textualmente o discurso registado) a partir do tratamento das fichas 3G preenchidas pelas estudantes. Desvendam-se assim algumas das suas intenções concretas, para cada um dos campos de intervenção:

CLIMA DE GRUPO	<p>* Privilegiar a proximidade e escuta atenta das crianças <i>Tentar uma maior aproximação com algumas crianças, conversar com elas e escutar com atenção o que dizem; Procurar ir ao encontro dos interesses das crianças; Ouvir as opiniões das crianças;</i></p> <p>* Enriquecer as relações de entreajuda entre as crianças e desenvolver o espírito de partilha <i>Organizar trabalhos em grupo com responsabilidades partilhadas; Ajudar as crianças a resolver os seus conflitos de partilha e explicar a importância da partilha; Promover situações em que as crianças trabalhem em conjunto, realizar actividades em pequeno e grande grupo para que aprendam a cooperar, partilhar e respeitar os outros; Privilegiar a diversidade de formas de trabalho, de organização e de distribuição do grupo de crianças;</i></p> <p>* Adquirir estratégias para acalmar o grupo <i>Colocar música calma na sala enquanto se desenvolvem tarefas; Estabelecer diálogos que permitam perceber a agitação das crianças; Valorizar e implementar mais momentos de silêncio e tranquilidade na sala; Tornar mais calmas as reacções a algumas situações ou pedidos das crianças/ grupo mantendo um tom de voz calmo, mostrando compreensão e interesse naquilo que a criança explica e sente;</i></p> <p>* Reduzir os conflitos, fomentando a sua resolução de uma forma cada vez mais autónoma <i>Ajudar as crianças a reflectirem sobre o seu comportamento; Ajudar as crianças a resolver os conflitos, promovendo a participação na elaboração das regras da sala e reflexão sobre as suas atitudes e comportamentos inadequados; Recordar regras de amizade; Utilizar momentos concretos para que o grupo compreenda a importância de respeitar as regras; Evidenciar não só os momentos que correm menos bem, mas também os momentos de sucesso; Reflexão, mais frequente, em grande grupo e individualmente, sobre os comportamentos e conflitos; Sugerir às crianças que tentem primeiramente resolver o seu problema sozinhas;</i></p> <p>* Estimular a sua participação no Grupo <i>Questionar as crianças a participar no Diário (as que habitualmente não o fazem); Estimular a vontade de falar em grupo; Valorizar as iniciativas das crianças na resolução de situações; Deixar a criança falar de um momento que queira partilhar ou um objecto que queira mostrar, incentivando a falar e valorizando a sua partilha, através de palmas ou elogios; Desenvolver mini-projectos em que sejam as crianças a decidirem o que querem fazer e como, evitando a participação do adulto. (Forma de os preparar para o nosso projecto final)</i></p>
----------------	--

Retomando as escolhas assinaladas, constatamos, à primeira vista, uma distribuição muito equilibrada entre os parâmetros da Oferta Educativa, Espaço para

Iniciativa e Estilo do Adulto, porém deve dedicar-se uma leitura mais atenta e profunda dos dados, distinguindo que entre estas prioridades o Espaço para Iniciativa não “desce” da terceira opção, o que parece colocá-lo como uma preocupação “média-alta” das estudantes. Novamente, esta tendência parece concertada e consequente não só com a primordial prioridade evidenciada, bem como com uma *atitude experiencial* e um *currículo da iniciativa e do acompanhamento*. As medidas de melhoria propostas também apontam para isso:

<p>ESPAÇO PARA INICIATIVA</p>	<p>* <i>Incentivar a participação e comunicação activa de todas as crianças do grupo</i> <i>Incentivar as crianças menos participativas a expressar a sua opinião sem nunca pressionar a sua participação; Incentivar as crianças de 3 anos que ainda não intervêm muito, a participar mais nas actividades; Criar oportunidades às crianças que estão com mais dificuldade de adaptação a participarem em momentos de decisão, atribuir a estas responsabilidades para se sentirem reconhecidas e dar-lhes oportunidade de escolha;</i></p> <p>* <i>Permitir a tomada de decisões e iniciativa, nomeadamente na elaboração das planificações</i> <i>Atribuir ao grupo momentos de maior responsabilidade e de decisão; Possibilitar de forma progressiva e gradual a escolha e decisão das actividades a realizar por parte da criança, em que ela decida o que quer fazer, com quê, com quem e durante quanto tempo; Planificar actividades flexíveis que permitam a escolha, por parte das crianças, em alguns pontos das mesmas (materiais, local de realização da actividade, ordem e distribuição das tarefas, etc); Promover mais situações em que as crianças tenham oportunidade de decidir o que querem fazer, os materiais que querem utilizar e os amigos/amigas com quem querem trabalhar; Criar um momento no dia para, em grande grupo, tomar decisões em relação ao dia seguinte;</i></p> <p>* <i>Dar espaço à criança para expressar as suas opiniões e os seus desejos</i> <i>Criar um jornal de parede onde todas as semanas se irá registar os desejos e interesses de cada criança; "Aproveitar "as ideias das crianças para desenvolver outras actividades indo ao encontro dos seus interesses; Aproveitar as intervenções e opiniões das crianças para a planificação de actividades que vão ao encontro dos seus interesses;</i></p> <p>* <i>Incentivar as crianças a trabalharem autonomamente</i> <i>Permitir momentos em que a criança trabalhe, sem ter um adulto por perto, dando confiança à criança de que ela é capaz de fazer sozinha;</i></p> <p>* <i>Promover o sentido criativo e crítico das crianças</i> <i>Desenvolver projectos individuais de iniciativa pessoal; Não impor cores a utilizar, formas específicas/modelos de desenho a imitar; Num determinado espaço recolher uma informação sobre as preferências de cada criança e introduzir um ou dois elementos que despertem algum interesse e que este tenha curiosidade em saber mais e explorar.</i></p>
--------------------------------------	--

O Estilo do Adulto e a Oferta Educativa receberam as escolhas mais dispersas entre as diversas ordens de prioridade, que assim “diluíram” o seu impacto, conseguindo situá-los quase paradoxalmente tanto entre as preferidas como as preteridas.

Naturalmente podemos problematizar as razões contextuais concretas que o justificam, e equacionar que o facto de serem colocados como parâmetros 'secundários' pode ser sinónimo dos graus de satisfação e qualidade desses mesmos parâmetros, não tendo as estudantes melhorias significativas a acrescentar. Por outro lado, também podem traduzir a impotência das estudantes para interferir em âmbitos que não dependem somente da sua atuação e requerem concordância e compromisso de terceiros.

Talvez este último tenha sido também o motivo pelo qual o parâmetro Organização foi considerado menos premente, dadas as suas implicações na estrutura e cultura organizacional das instituições.

De todo o modo, o Estilo do Adulto comparativamente parece ter sobressaído nas escolhas, e as propostas de modificação são sintomáticas de um "descentramento" do adulto:

<p>ESTILO DO ADULTO</p>	<p><i>* Dar ênfase a comportamentos positivos / Dar importância ao sucesso das crianças, quando estas conseguem realizar uma actividade com êxito; Elogiar as suas capacidades, qualidades e desempenho, potenciando a sua auto-estima, confiança, segurança nas suas competências</i></p> <p><i>* Controlar os ímpetos de dirigir demasiado e controlar/ Devo partilhar mais o poder: com os Presidentes, com as crianças todas; Controlar o meu impulso inato de dar a resposta directa à criança, não permitindo que esta faça uma aprendizagem activa; Promover experiências onde a criança possa procurar respostas para o seu problema, aprender por tentativa e erro; Permitir que as crianças descubram por si próprios a resolução de problemas, e que estas também explorem várias soluções para o mesmo problema; Procurar com as crianças as respostas a dúvidas que surjam, ajudando-as a esclarecer as suas interrogações; Dar espaço à criança para pensar e dizer o que pensa, permitir que explore e descubra por si acompanhando a sua "descoberta";</i></p> <p><i>* Criar mais situações que promovam autonomia/O adulto deve acompanhar as brincadeiras livres incentivando a utilização correcta dos materiais à disposição das crianças; Ter mais atenção e valorizar mais os interesses, vontades e escolhas das crianças; Diversificar os materiais utilizados nas actividades propostas; Dar mais espaço à vontade e motivação das crianças; Planificar com as crianças, para que as suas ideias e preferências sejam mais valorizadas;</i></p> <p><i>* Repensar frequentemente a minha prática com crianças com NEE / Estar mais atento ao G. e ajudar naquilo em que sente mais dificuldade a realizar sozinho; preocupar-me em fazer as crianças sentirem que fazem parte do grupo, promovendo a exposição de ideias e pensamentos e não tecendo comentários com a restante equipa educativa acerca do que é dito; Assumir uma atitude mais flexível, atenta e reflexiva;</i></p>
--------------------------------	---

A Oferta Educativa é frequentemente um âmbito de intervenção que ganha primazia nos processos de inovação, pois a modificação de metodologias, materiais ou temáticas de trabalho permite conferir destaque e visibilidade às intenções de mudança, mesmo que estas ocorram num plano meramente funcional e superficial. Podendo esta ter sido uma “tentação” de algumas das estudantes, não deixa de ser notória nas suas propostas uma intensificação da intencionalidade educativa e uma busca de correspondência aos interesses da criança:

<p>OFERTA EDUCATIVA</p>	<p><i>* Dinamizar os jogos de mesa Jogar com as crianças; Explorar as regras dos jogos; Restaurar e melhorar os jogos já existentes.</i></p> <p><i>* Encontrar novo local Transportar jogos que estejam em locais altos para sítios mais acessíveis ao alcance da criança; Criar um novo cantinho que desperte o interesse das crianças; Mudança do cantinho da leitura e da manta pelo cantinho da cozinha; Criar a área da Natureza com actividades experimentais;</i></p> <p><i>* Reformular algumas áreas da sala Reorganizar o espaço da leitura, de modo a que este se torne mais funcional, para que as crianças comecem a utilizar esse espaço; Alterar a localização do cantinho da leitura, pois existem espaços com mais iluminação natural na sala que estão a ser ocupados por áreas que podem estar situadas em espaços com menos luz natural/mais luz artificial; Renovar o espaço dos carros acrescentando uma pista e outro tipo de veículos; Renovar o cantinho da escrita criando mais material, melhorar o já existente e reorganizar o cantinho de modo a que este seja mais rico e utilizado; renovar materiais das áreas da Matemática e da Escrita com maior frequência;</i></p> <p><i>* Enriquecer o espaço exterior Disponibilizar materiais como: cordas, bolas, lenços para que as crianças possam ter iniciativa de fazer jogos aproveitando o espaço exterior; Pintar o muro e os bancos do exterior que estão em mau estado não criando um clima apelativo; Utilização, com maior frequência, do espaço exterior, promovendo um ambiente diferente às crianças; O espaço exterior poderia ser utilizado para dinamizar actividades, e não só para brincadeiras livres;</i></p> <p><i>* Desenvolver actividades onde haja uma maior articulação entre as várias áreas de conteúdo Desenvolver actividades que fujam à área da expressão plástica; Proporcionar momentos de audição de histórias</i></p> <p><i>* Criar condições e situações que suscitem a curiosidade e interesse das crianças Colocar elementos novos na sala que chamem à atenção das crianças (instrumentos/utensílios de jardinagem, amores perfeitos, cata-vento) que lhes suscitem curiosidade e leve a que façam perguntas.</i></p>
--------------------------------	---

Como vimos o parâmetro da Organização acabou por ser o que mais vezes recaiu para escolhas finais. Além das razões que já apontámos que se prendem com o carácter estrutural das propostas, ousamos ainda uma outra interpretação. Provavelmente, no entender das alunas, esta seria uma variável contextual de “remate”, ou seja, se todas

as outras se alterassem, inevitavelmente esta haveria de exigir transformações consentâneas.

ORGANIZAÇÃO	<p><i>* Reorganizar as rotinas diárias Permitir que as crianças, depois das refeições, possam fazer a higiene à medida que vão terminando o almoço, levando assim a uma maior libertação da casa de banho ; Criar hábitos de arrumar os jogos e outros, quando não se quer utilizar mais; Gerir pequenos grupos para os momentos de higiene, a fim de minimizar o tempo de espera de algumas crianças; • Criar variações nas rotinas compreendendo os diferentes ritmos de cada criança -permitir que uma criança que demora mais tempo, por exemplo, a beber o leite o faça ao seu ritmo, não a pressionando ou prejudicando nas tarefas/actividades seguintes ou deixar que cada criança acabe o trabalho da forma e no tempo que deseje sem que sejam retirados do seu alcance os materiais;</i></p> <p><i>* Tornar mais interessantes e estimulantes os tempos mortos Cantar músicas diferentes, organizar o grupo de forma diferente quando as crianças se deslocam pelas várias divisões da instituição ou para o exterior (para não ser sempre em comboio); Desenvolver pequenas dinâmicas em momentos de espera como: mini-jogos, contos, canções, lenga-lengas, adivinhas; Em cada dia, o chefe de sala deverá escolher jogos, canções, etc., que dinamizem os tempos "mortos" das rotinas;</i></p> <p><i>* Organização do grupo Desenvolver mais trabalho (actividades) em grande grupo e mais momentos de partilha; Organizar as crianças por grupos, pares e em grande grupo em vez de ser sempre trabalhos individuais; O grupo poderia ser dividido em pequenos grupos de maneira a facilitar a organização do trabalho e a concentração dos elementos do grupo, ajudando-os aumentar a capacidade de ouvir o próximo;</i></p> <p><i>* Estimular a comunicação e partilha com a família Pedir a participação dos pais em algumas actividades, nomeadamente de pesquisa; Na fase de projecto vamos criar tarefas que proporcionem a participação dos pais na elaboração de alguns trabalhos ou pesquisas com os seus filhos para levarem para o jardim-de-infância;</i></p> <p><i>* Oferecer mais tempo de jogo ao ar livre Realizar mais actividades ao ar livre, proporcionando às crianças o contacto com a natureza; Organizar e realizar actividades juntamente com as crianças nos espaços exteriores;</i></p> <p><i>* Estimular a comunicação e avaliação de actividades Definir momentos regulares para reflexão e avaliação de actividades, partilhando opiniões sobre o que se realizou;</i></p>
-------------	---

Havendo oportunidade a que estas propostas de melhoria se operassem *efetivamente*, estamos em crer que assistiríamos a uma *(r)evolução do estilo*⁶⁷ *experiencial* dos cenários educativos e seus protagonistas.

A encerrar a terceira etapa, apresentamos outro bloco de dados resultantes do questionário final, incidente sobretudo nas *competências estratégicas/práticas* de

⁶⁷ Retomamos e configuramo-nos na discussão de Teresa Vasconcelos, na sua 'Última Lição', em torno da oposição entre *modelo ou estilo* curricular (2014, p.77).

intervenção, que segundo Pollard e Tann (1988, cit. por Garcia, 1992) se traduzem em atitudes de antevisão de estratégias e de implementação de acções, congruentes com as análises realizadas.

- Competências Estratégicas/ Práticas -

GRÁFICO 35 - Projectar espaços, equipamentos e materiais de modo intencional favorecendo a actividade exploratória das crianças.

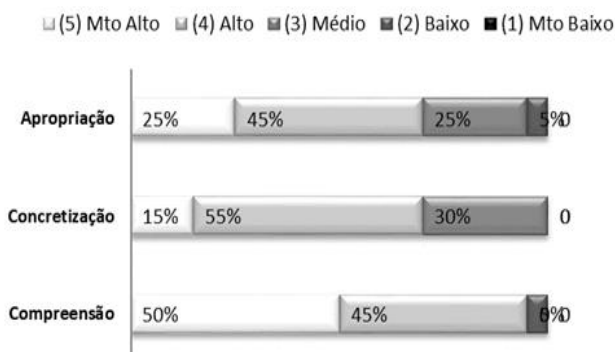


GRÁFICO 36 - Antecipar e gerir os horários de modo equilibrado, simultaneamente flexível e estruturado, para organização e segurança do grupo.

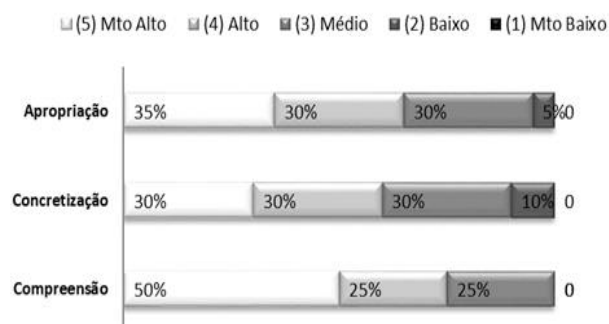


GRÁFICO 37 - Promover combinações das diferentes áreas de conteúdo de modo articulado numa progressão de oportunidades educativas diversas.

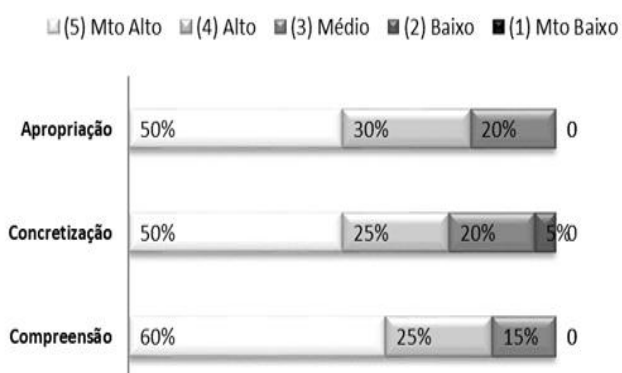


GRÁFICO 38 - Desenvolver atitudes de acolhimento, escuta, encorajamento e valorização da criança, promotoras de afectividade, confiança e desejo de aprender.

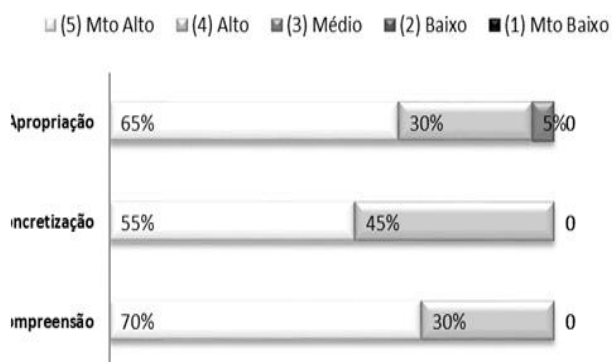


GRÁFICO 39 - Facilitar à criança a descoberta, pela actividade espontânea e lúdica, estimulando a iniciativa e o desejo de criar.

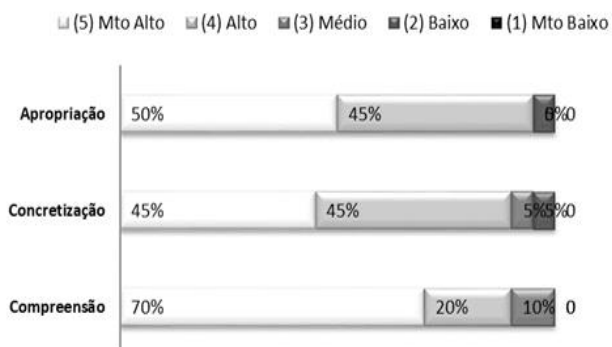
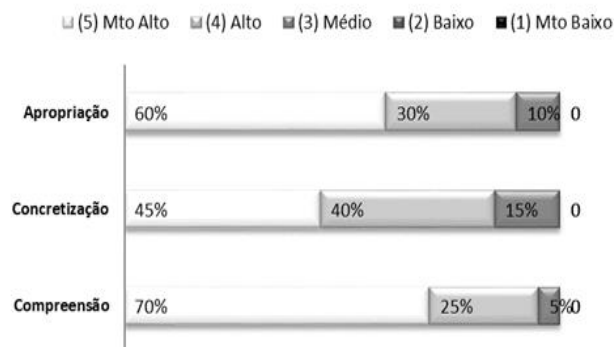


GRÁFICO 40 - Reajustar a sua actuação em função dos elementos decorrentes de uma permanente atitude reflexiva e investigativa.



Neste módulo de dados regista-se, ou diríamos mesmo acentua-se, a relevância do modelo teórico do SAC na *compreensão* da ação educativa, alcançando-se no painel das *competências estratégicas/práticas* os mais elevados indicadores de resposta neste critério entre todas as categorias. Conforme sublinhou Coelho, os dados parecem testemunhar que “a explicitação de quadros curriculares e pedagógicos de referência se associa ao desenvolvimento de práticas mais articuladas e de qualidade” (2004, p. 75).

O ‘carisma’ da matriz experiencial, ‘fundador’ da ação, parece projetar-se, justamente, nos itens que as estudantes consideram mais consistentes neste conjunto, ou seja, *desenvolver atitudes de acolhimento, escuta, encorajamento e valorização da criança, promotoras de afetividade, confiança e desejo de aprender, e facilitar à criança a descoberta pela atividade espontânea e lúdica, estimulando a iniciativa e o desejo de criar*, ambos cotados com níveis consideráveis, de *alto* e *muito alto*, na concretização e na apropriação.

Diante desta predisposição, acreditamos haver maior probabilidade de abertura a uma atitude dialogante, coconstrutiva e criativa, constantemente (re)ajustada e aferida pelas necessidades e experiências das crianças. Aliás, um outro aspeto que as estudantes evidenciam no leque de competências estratégicas, é relativo ao *reajustar a sua atuação em função de uma permanente atitude reflexiva e investigativa*, sendo elevado o número de estudantes que apontam a oportunidade de o ter concretizado na sua experiência pré-profissional, antecipando significativamente a expectativa de a incorporar nas suas práticas futuras.

As questões ligadas ao planeamento e gestão das variáveis curriculares de espaço, tempo e áreas de conteúdo são as que neste painel surgem com tendências mais distribuídas entre o *muito alto* e o *baixo*, o que julgamos ter que ver precisamente com o facto de estas serem “*variáveis*”, ou seja muito dependentes da diversidade de perspetivas, tradições e culturas institucionais e profissionais, com que as estudantes se depararam/depararão, sendo-lhes difícil estabelecer uma ideia sobre o grau de influência e (re)estruturação que alcançam. Ainda assim, realce-se que a construção curricular em torno das áreas de conteúdo de modo diversificado e globalizante surge com maior consistência nas perceções de competência das estudantes, o que se torna propício a uma pedagogia *simultaneamente estruturada e flexível*, que ‘comprometerá’ pelos mesmos critérios as outras componentes da gestão educativa (equipamentos e materiais, horários e rotinas, organização do grupo...).

Associadas a estas competências *estratégicas/ práticas*, ou diríamos mesmo *necessariamente conjugadas*, surgem as *competências comunicacionais*, que Pollard e Tann (1988, cit. por Garcia, 1992) explicam como condutas de partilha de ideias, discussão de grupo, divulgação de informações, auscultação de representações dos diferentes indivíduos da comunidade educativa.

- **Competências Comunicativas** -

GRÁFICO 41 - Proporcionar ocasiões regulares de diálogo, privado ou colectivo, incentivando a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.

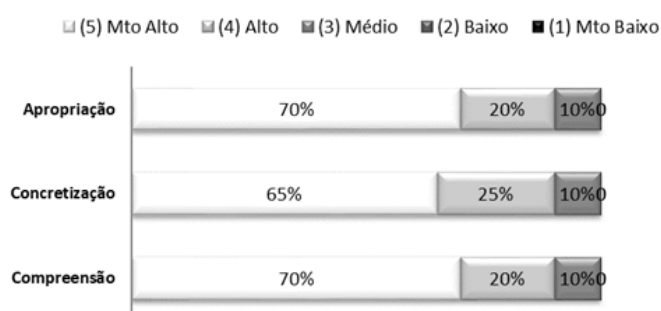


GRÁFICO 42 - Partilhar com diferentes profissionais soluções, apoios e contributos convenientes ao processo educativo.

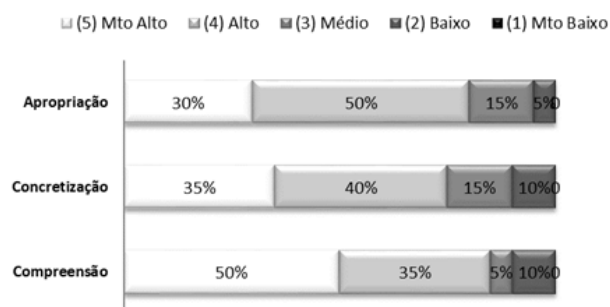


GRÁFICO 43 - Dinamizar diversas formas e níveis de envolvimento e comunicação com as famílias.

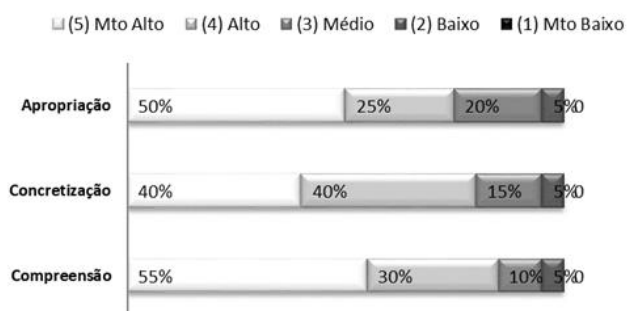
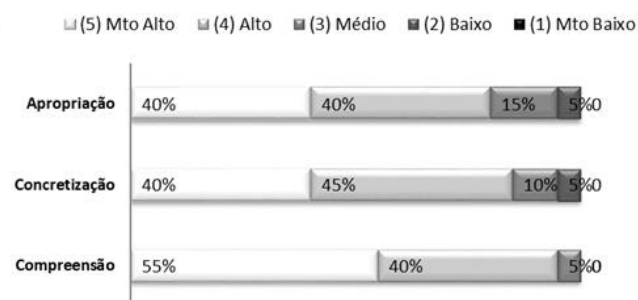


GRÁFICO 44 - Desenvolver iniciativas de divulgação e esclarecimento dos processos e produtos realizados pelas crianças junto das famílias/ comunidade.



Também neste painel se constata que as estudantes assumiram as crianças como os seus *interlocutores privilegiados*, destacando-se as suas *muito altas* percepções de competência em *proporcionar ocasiões regulares de diálogo, privado ou coletivo, incentivando a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar*. Este “intercâmbio que a ambos enriquece” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p.12), é igualmente *compreendido* como necessário com outros interlocutores, como diferentes profissionais, famílias ou comunidade, distinguindo-se ainda assim nas percepções das estudantes que parece ser ‘discretamente’ mais fácil a *divulgação e envolvimento das famílias e comunidades*, do

que a *partilha de soluções e apoios com diferentes profissionais*. De acordo com Oliveira-Formosinho, esta comunicação entre profissionais, com contornos supervisivos, deve enfatizar a dimensão de *orientação para o serviço*, refletindo o movimento e direção à autonomia e *emancipação corresponsável* de cada qual, e não a ênfase tradicional e indesejada no controlo, ingerência e subordinação (2002b, p. 43). Como advogou Teresa Vasconcelos, a comunicação e articulação nas equipas pedagógicas (entendidas de um modo expandido) é crucial para “garantir continuidade, fluidez, enriquecimento e complementaridade” (2012, p. 37).

Este último aspecto é um bom ‘mote’ para analisar os dados restantes.

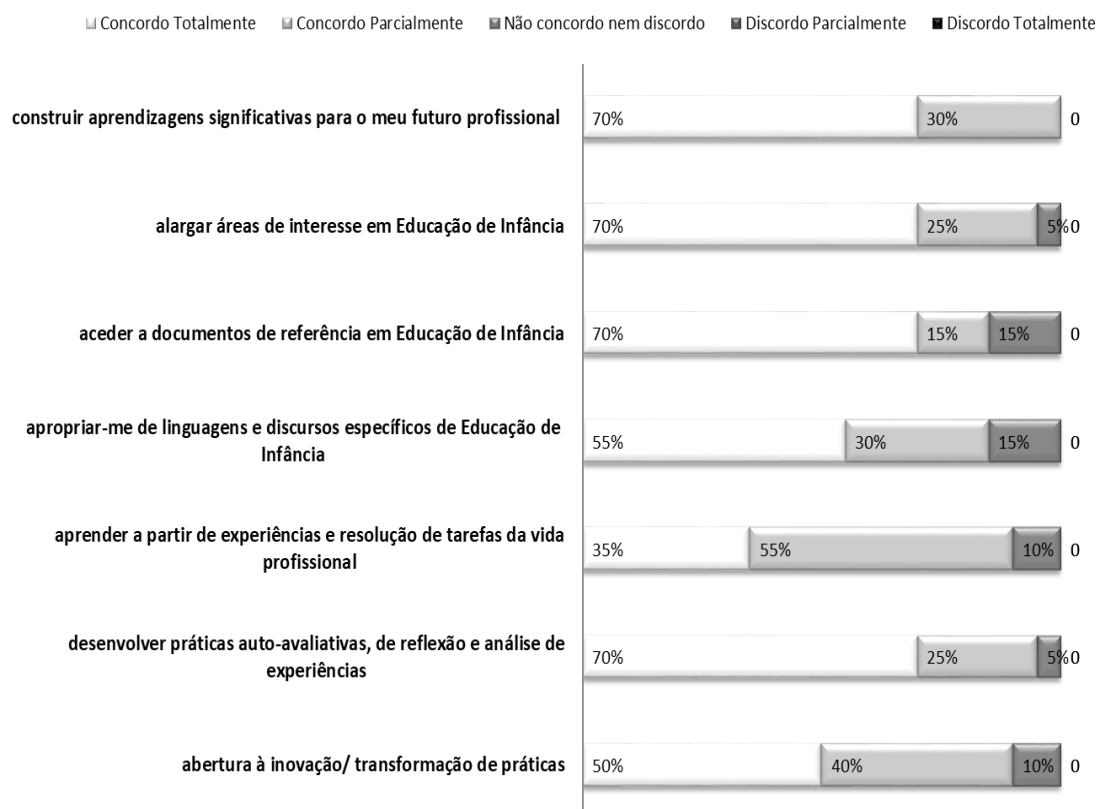
5.3.5– Retornos da metodologia formativa

Terminado o ciclo geral do SAC, e o constante *zoom* entre o entendimento *panorâmico* do coletivo e a aproximação *macro* das singularidades unipessoais, concluímos a revisitação das aprendizagens profissionais que as estudantes reconheceram, na pilotagem dos instrumentos, como *retornos* deste percurso formativo.

Num último ‘grande plano’ procurámos sistematizar alguns dados finais, a partir do questionário, que ajudassem a reconhecer globalmente as potencialidades e contributos do projeto Colabor@ na construção da profissionalidade em educação de infância e enquanto ferramenta cognitiva e modalidade formativa/ supervisiva.

As tendências de resposta assinaladas confirmam que o Colabor@ foi um projeto que contribuiu significativamente para a *construção de aprendizagens úteis (ao presente e) ao futuro profissional, alargou áreas de interesse em Educação de Infância*, permitiu *aceder a documentos de referência em Educação de Infância e desenvolver práticas auto-avaliativas, de reflexão e análise de experiências*.

Gráfico 45 - Retornos do projeto Colabor@ na construção da profissionalidade em EI



Para a obtenção de novo cruzamento de dados, colocámos uma questão aberta que nos permitisse perceber se a plataforma foi considerada um *apoio ao estágio* e porque razões. A totalidade das estudantes confirmou esta ideia invocando os argumentos que, depois de tratados, seguidamente sintetizamos:

*Considera que a plataforma Colabor@ foi um bom apoio ao estágio?
Porquê?*

Respostas: Sim: 100% | Não: 0%

- "(...) permitiu manusear os instrumentos do SAC contribuindo assim para mobilizar e adquirir novas competências que não tinha até então. Por outro lado, também nos permitiu "ouvir" opiniões sobre determinados assuntos úteis à nossa prática diária e partilhar vivências. O Colabor@ foi uma porta aberta para nos actualizarmos, para crescermos a nível pessoal e profissional."

- "Para além dos documentos disponibilizados, a plataforma "trouxe" um instrumento de avaliação bastante acessível e claro no seu modo de implementar, permitindo dessa maneira conhecer melhor cada criança, o grupo e o meio educativo onde esta se insere."

- "Porque me forneceu um instrumento útil para conhecer o grupo e o contexto e me alargou horizontes na área da educação, consciencializando-me que em equipa, em colaboração, em partilha aprendemos mais e melhor. Sem receios de perguntar e vergonha de não saber."

- "Foi um projecto interessante que fez as alunas "mexerem-se" e lerem artigos interessantes para a prática futura."

- "Por um lado, pela diversidade de tarefas e materiais disponíveis que permitiram alargar os nossos conhecimentos e, por outro lado, pela oportunidade de se partilharem e discutirem ideias, situações e opiniões, imprescindíveis para a nossa aprendizagem e formação contínua."

- "Porque funcionou como uma base ao longo de todo o estágio, através da qual pudemos manter sempre o contacto com todas as pessoas, pudemos expor dúvidas, partilhar vivências, ter acesso a documentos importantes relativos a várias temáticas, ter acesso às fichas do SAC que foram MUITO IMPORTANTES ao longo de todo o estágio, ainda que tenham dado algum trabalho, mas o que se consegue sem esforço? A verdade é que só temos a agradecer por tudo o que nos foi proporcionado."

- "Auxiliou nas várias fases do estágio: conhecer o grupo, espaço, rotinas, relações interpessoais, entre outros factores importantes para a realização do estágio."

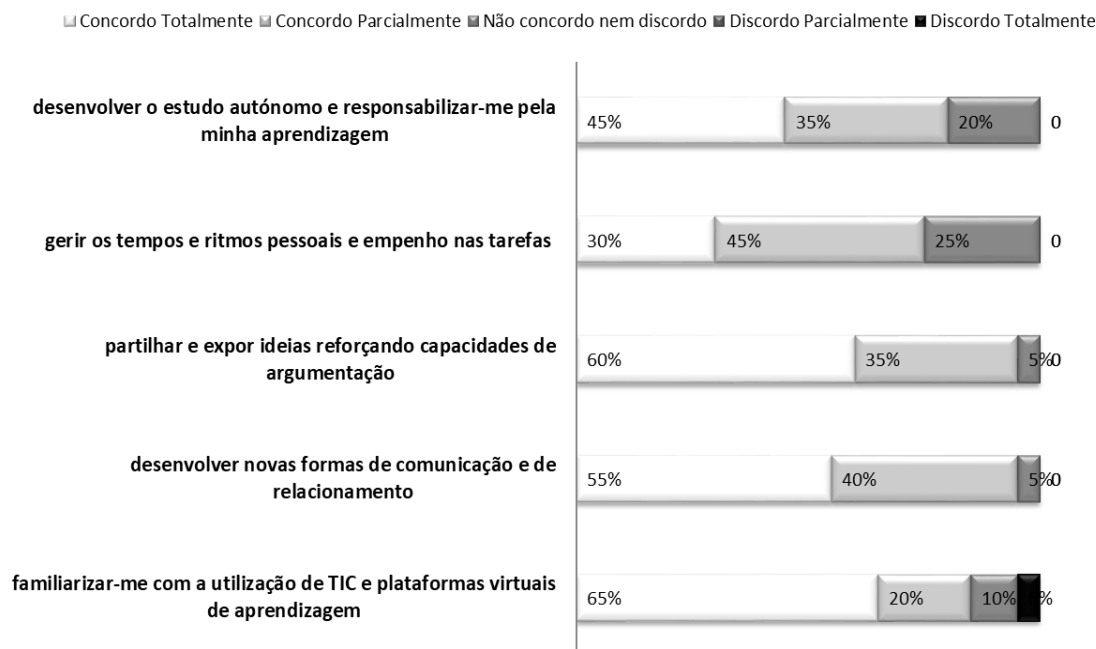
- "Porque me deu a conhecer outras realidades diversificadas relativas ao centro de estágio onde me encontrava a desenvolver a minha prática pedagógica."

- "Porque sem o colabor@ não conseguiria captar muitos pormenores e não refletiria sobre alguns aspetos que vivencieij, a fim de preencher as fichas do SAC."

O acesso a novos conhecimentos, tarefas e documentos de suporte à construção de saberes profissionais, a possibilidade de acompanhar e sentir-se acompanhado na partilha de ideias, dúvidas e experiências, a consciencialização da importância da aprendizagem em equipa e do próprio desenvolvimento pessoal e profissional numa lógica de crescente **competencialização colaborativa** parecem-nos destacar-se nestes testemunhos das participantes.

O suporte da **plataforma supervisiva online** contribuiu com algumas especificidades neste processo, permitindo considerar alguns *retornos da metodologia formativa*:

Gráfico 46 - Retornos da metodologia formativa online



As respostas abertas finais apontam algumas justificações para a pertinência de propostas nesta modalidade formativa. A totalidade das estudantes confirmou o interesse em voltar a aderir a um projeto *online* de formação, pelos seguintes motivos:

Voltaria a participar em formações nesta modalidade? Porquê?

Respostas: Sim: 100% | Não: 0%

- "É uma área que me desperta interesse e que permite uma gestão autónoma do tempo e da participação."

- "(...) numa sociedade cada vez mais tecnológica, são essenciais estes tipos de projectos para possibilitar uma troca de experiências que enriquecem ambos os lados, quem escreve e quem lê."

- "Por todos os conhecimentos adquiridos e pela partilha de informações e debate."

- "(...) por proporcionar um trabalho em equipa que se torna vantajoso para discutir, partilhar e esclarecer dúvidas que vão surgindo ao longo da experiência que se vai adquirindo."

- *"Porque promove a reflexividade e incentiva a necessidade de uma constante aposta na formação de um/a educador/a."*

- *"Porque foi uma modalidade extremamente útil, criativa e inovadora, que se transformou num complemento essencial às aulas práticas e estudo autónomo. De referir que apesar do tempo e esforço exigido por parte dos "colaborantes" é de louvar e felicitar o esforço, trabalho, dedicação e disponibilidade de quem geriu todo este processo e que foi sempre "a voz" motivadora e encorajadora, oferecendo-nos sistemática e eficazmente o feedback de todas as nossas dúvidas, partilhas e aprendizagens. Obrigada também ao colabor@."*

- *"Partilha de ideias, de testemunhos e de opiniões, em que todos ficam a ganhar."*

- *"Principalmente pela fácil e eficaz forma de partilhar ideias e saberes entre todos os participantes, que esta plataforma proporcionou."*

A *prontidão e eficácia na comunicação*, a *configuração útil, criativa e inovadora* dos recursos tecnológicos, a *gestão autónoma e ubíqua do tempo e da participação*, a *partilha e debate* de informações e vivências, o *sentido de equipa* e de projeto comum, a *reflexividade* e *individuação* sobressaiem como *retornos* diferenciadores da abordagem supervisiva *online* desenvolvida no projeto Colabor@.

NOTAS DE (IN)ACABAMENTO

SUGESTÕES

LIMITAÇÕES

ILAÇÕES

Notas de (in)Acabamento

O acabamento de uma obra complexa não deve dissimular seu inacabamento, mas revelá-lo.

(Morin, 2003, p. 40)

Chegar ao termo deste trabalho não significa encerrá-lo, mas antes entreabrir a oportunidade de constatar nos seus limites e incompletudes ocasiões de reconstrução e continuidade dos processos de aprendizagem e transformação, “hipóteses de virtualização de futuro, de enunciação de possibilidades a partir das insuficiências e das lacunas, [onde] reside a mais promissora força de desenvolvimento e garante da evolução.” (Sá-Chaves, 2007a, p. 181).

O *princípio de inacabamento* (Morin, 2003) com que rematamos esta jornada, converge e retroalimenta o de *abertura* que a lançou, num movimento de inquietude e esperança.

Sugestões

É justamente na última questão colocada na análise e discussão dos dados e no quadro das respectivas respostas, que encontramos indícios que apontam novas inquietudes e possibilidades de intervenção. Diante da pergunta (em final de processo) sobre se voltariam a aderir a oportunidades formativas nesta modalidade (*blended*), a resposta foi afirmativa e unânime, apontando o seu interesse, eficácia e utilidade no debate e partilha de ideias e saberes como disseram algumas estudantes, ou literalmente nas palavras de uma das participantes: “(...) *por proporcionar um trabalho em equipa que se torna vantajoso para discutir, partilhar e esclarecer dúvidas que vão surgindo ao longo da experiência que se vai adquirindo.*”. Na declaração desta estudante inferimos a sua percepção de que a ação educativa é preenchida permanentemente por incertezas e dilemas, e que a experiência, à medida que se adquire, pode tornar-se cumulativa de soluções que se vão desvendando e incorporando, mas ao mesmo tempo vai lançando novas (in)decisões e exigências crescentes que a discussão e esclarecimento partilhado podem enriquecer e amparar.

Aliás foi esta ideia de *amparo* (na continuidade dos processos de “andaime”), que nos despertou para a “transição desamparada” que tantas vezes as novas profissionais da educação de infância experienciam na sua entrada no exercício profissional autónomo. Nessa passagem conhecem sentimentos contraditórios, entre a angústia e a insegurança das exigências e expectativas a si confiadas (em ‘suposta paridade’ com colegas mais experientes) e o entusiasmo e idealismo próprio do ‘novo’ e do desejo de realização plena, que frequentemente suscitam a hesitação e o questionamento, amiúde silencioso e solitário, sobre a sua (des)adequação profissional.

O *acompanhamento da entrada na profissão* revela-se, assim, uma hipótese pertinente de (pros)seguimento de novas linhas deste trabalho. Em Portugal, este(s) primeiro(s) ano(s) de inserção no exercício docente designa-se por *indução profissional*, e apesar de surgir recomendada em alguns referenciais e normativos da formação profissional docente, é praticamente inexistente em programas devidamente organizados e reconhecidos institucionalmente⁶⁸ (Alberto, 2015). Aquele que poderia ser um *elo de ligação* entre os níveis iniciais e os avançados de formação, é na verdade o *elo mais fraco*, contribuindo para o hiato do que se desejaria um continuum formativo.

É certo que a instável empregabilidade, a precaridade e rotatividade do mercado de trabalho não facilitam a estabilização e a permanência do acompanhamento, mas talvez até por esse mesmo motivo, a supervisão *blended* possa representar um contributo vantajoso, dada a sua potencial ‘desterritorialidade’ e ubiquidade, sustentando-se a pertença e a presença no ‘lugar virtual’ ajustável à ‘mobilidade’ nos contextos físicos profissionais. Esta modalidade, como vimos, poderá facilitar a formação de ‘entre-lugares’ comunitários de reflexão e suporte profissional, atentos aos problemas e necessidades concretas dos (recém-)docentes, observando igualmente as exigências e desafios ‘socioinstitucionais’ que os contextos de inserção profissional suscitam ‘ao olhar superviso’, sugerindo práticas alternativas mas, sobretudo, dando segurança às pessoas que empreendam a mudança, num estilo emancipatório e responsabilizante, evitando dependências e ingerências.

⁶⁸ A legislação portuguesa prevê o *período probatório* nesta mesma etapa para efeitos de ingresso na carreira docente ‘oficial’ (note-se que permanece omissa para profissionais fora da rede pública), que se destina a “verificar da adequação profissional do docente às funções a desempenhar” por “por parte de um docente de nomeação definitiva do respetivo estabelecimento (...)”, (Alberto, 2015), porém, considera-se que este poderá ser um ‘apoio artificial’, que se revestirá de uma finalidade mais *administrativa-avaliativa*, baseada na aferição da aptidão docente, do que no acompanhamento progressivo e apoiante com que perspetivamos esta ‘outra’ lógica supervisiva-formativa.

Reconhecendo-se a 'irrepetibilidade' do estudo, dada a singularidade das suas condições, sugere-se, ainda assim, a sua '*replicação adaptada*', mesmo noutras áreas profissionais do desenvolvimento humano, que igualmente exijam acompanhamento superviso sinérgico, e cujas metodologias *blended* podem expandir para modos mais interativos, intercontextuais e colaborativos a aprendizagem profissional, para que mais do que a *fiabilização dos resultados*, se alcancem contributos mais críticos e expandidos na formulação de 'conclusões' em torno dos benefícios, constrangimentos e modalidades de implementação.

A dificuldade de permanência e adesão comprometida de profissionais em fases mais avançadas da carreira que o nosso estudo evidenciou, sugere a necessidade de encontrar argumentos mais 'pragmáticos' e 'retributivos' do seu envolvimento e dedicação a estas iniciativas, como, talvez, pela 'creditação' da formação que desenvolvem neste âmbito, conveniente à progressão na carreira. Ainda assim, não deixamos de nos interrogar se os profissionais tenderiam a procurar a formação porque precisam dela para avançar na carreira e não porque estejam genuinamente motivados ou orientados para seu desenvolvimento pessoal e profissional, podendo tornar-se uma 'avulsa' e 'contabilística' obrigação de atualização.

Limitações

A questão da 'obrigação' é para nós um dilema na apreciação das limitações do projeto. Embora se tenha tornado explícito que não haveria nenhum favorecimento ou penalização (aberta ou encoberta) na respetiva avaliação académica das intervenientes, relativamente à participação ou abstenção no projeto, salvaguardando a livre escolha na adesão e grau de compromisso na iniciativa (como veio a confirmar-se com determinados casos de estudantes que tendo-se apresentado à participação na plataforma acabaram por gradualmente afastar-se sem interferência na sua avaliação), é de admitir que as estudantes tenham alimentado essa expectativa ou receio. Nesse sentido, é também admissível que possam, por vezes, ter procurado corresponder com alguma desejabilidade social e teórica nalgumas das suas participações e respostas. Em todo o caso, e mesmo acreditando na convergência entre discursos, apropriação de teorias práticas e crenças, e entre crenças e orientações para a ação, não temos modo de garantir que o que as estudantes afirmaram estar predispostas a incorporar no seu reportório profissional e no seu fazer pedagógico, venham a ser efetivamente as suas práticas.

Em todo o caso, há que constatar, que nem todos os resultados *ipsativos* apontados pelas alunas na sua apreciação são de absoluta satisfação ou domínio completo das competências fomentadas pelo projeto, cujos níveis máximos nem sempre são assinalados. Poderemos inferir que as respostas dadas pelas alunas possam ser autênticas, sem tentação de lisonja ou exaltação, e com consciência da margem de progressão que têm ainda na consolidação e constante aperfeiçoamento das suas competências profissionais, (O SAC ou o Colabor@ não são uma panaceia), podendo assim convergir com uma das nossas intenções, que seria não fechar a formação inicial sobre si própria, como se as aprendizagens “começassem e terminassem” nesta instância, limitando a disposição para continuar a aprender, e a *abertura* ao *inacabamento*.

Aliás, esta é uma outra limitação que temos de sublinhar - a *restrição temporal* do projeto. Tem necessariamente de reconhecer-se ‘curto’ o tempo para tão profundas ‘trans-formações’ que se ambicionavam, pois, as mudanças efetivam-se na continuidade e longevidade das práticas. Associada a esta questão assinala-se, também, que a sustentabilidade de um projeto desta natureza não pode depender do *voluntarismo* de uns e do *espírito de missão* de outros, para a sua regular e assídua continuidade. De modo a evitar a *intermitência* destes projetos, evidencia-se a necessidade de criar condições institucionais para a sua estruturação e manutenção. Acresce à duração, a ‘variação’ de fundo do plano de estudos e do quadro de organização/transição para o ‘modelo de Bolonha’ na formação. Muito embora esse tivesse sido o ‘pretexto’ requerido para a intervenção, a compasso das alterações em curso, temos de admitir que um cenário tão recente e pouco consolidado, rodeia de condicionantes particulares (e irrepetíveis) o entorno da investigação (não obstante, nos considerandos metodológicos julgamos ter aduzido argumentos bastantes para enquadrar estas implicações). Interrogamos finalmente, se a restrição temporal que confina o tempo formativo específico em educação de infância, não será uma crítica a expandir ao modelo atual de formação e a problematizar para o seu futuro.

Ilações

O ponto *final* deste trabalho, evitando ser exaustivo, redundante ou saturar a discussão que mantivemos ao longo deste estudo, pretende condensar as principais linhas que encaminharão as nossas preocupações científicas e pedagógicas de futuro.

Envolvimento ⇔ Acompanhamento: o dever de um direito "novo"

Envolvimento e Acompanhamento surgiram como duas categorias conceituais-práticas verdadeiramente desafiantes ao longo deste projeto de investigação. Na sua aparente simplicidade e irrefletida trivialidade, sintetizam profundos significados e princípios científicos que foi possível desvelar, e que enraizando-se e orientando a ação, podem torná-la mais deliberada, intencional, projetiva, sem perder a sua emergente espontaneidade e autenticidade, bem como a permanente adequação às circunstâncias.

Como *conceitos-bússola* revelaram-se ainda mais significativos pela sua *ambivalência*, que os tornava híbridos e ajustáveis tanto ao âmbito da interação pedagógica com as crianças (referenciando a conexão estudantes ⇔ crianças), como ao âmbito da orientação formativa e supervisa (referenciado à relação das formadoras ⇔ estudantes). A atitude observante, 'perscrutora' de *hipóteses e sinais* de (des)interesses e oportunidades de descoberta, de superação e fascínio pela 'conquista', num exercício interpretativo permanente de 'cumplicidade desenvolvimental' e 'confiança emancipatória', apresentava-se análoga em cada um dos patamares formativos, na construção da atitude *subtil*, mas não aliviada de exigência e diligência, do *acompanhamento* co-educativo.

Assumir este posicionamento pedagógico revela-se complexo pelo seu caráter *combinatório* de proximidade e distanciamento, entre a tutela e a tutoria, de quem precisa de ser orientado ganhando espaço para orientar-se autonomamente. Embasada *a partir* dos aprendentes (crianças ou adultos em aprendizagem), esta é uma intensa atividade mental e reflexiva, a que percebemos associar-se uma outra dimensão pouco considerada nas *racionalidades formativas* que é a da *intuição*, mas que segundo Laevers (2003): "Intuition is the core of the expertise in professions where dealing with people plays an important role.". Na verdade, nas relações pedagógicas com a infância esta é uma componente mais 'aceitável' pois facilmente se coaduna com a sensibilidade e afeição que é (con)sentida como necessária aos profissionais da infância. Mas, conforme discutimos anteriormente, encarando-a nesse ângulo restrito da afetividade, subestima-

se a dimensão analítica e empática que exige uma forma especializada de *inteligência*, de leitura e consideração das informações obtidas do outro/ das circunstâncias.

Em especial nas relações pedagógicas entre adultos, e em 'tradicionais' ambientes formativos académicos (longamente marcados por racionalidades tecnicistas, hermetismo didático e elitismo teórico), esta seria uma dimensão "obscurantista" e 'intrusa', desnecessária nos processos transmissivos de ensino, pois que a 'recetividade' estaria sempre implicitamente garantida, e do lado do aluno. Incluir a *intuição*, como *competência profissional*, (em especial na formação de professores, sugerindo mesmo uma intenção de homologia), constitui-se um desafio, ousando assumir um desempenho mais 'impuro' que não permite separar visivelmente a componente intelectual da componente relacional (mais intersubjetiva e de questionamento/reinterpretação constante), a componente técnica da componente ideológica ou idiossincrática (Formosinho et al., 2010).

As lógicas do acompanhamento inserem-se assim numa abordagem *humanístico-democrática*, que tem como consequência *as lógicas do envolvimento* (ou participativas), em que nos revemos como *imperativo ético-deontológico*.

O 'acompanhamento' assume-se como *um dever* interdependente do *direito ao envolvimento e participação na aprendizagem* dos nossos interlocutores. A promoção do sentido de responsabilidade e *realização*, de deliberação, de expressão e *autoria*, de iniciativa e *agência* são, como vimos, os dínamos recursivos do desenvolvimento e emancipação das crianças..., mas cremos também dos seus (futuros) educadores.

Na realidade, constatamos que tal como na (educação de) infância o *direito ao envolvimento e participação*, não sendo um princípio 'retoricamente' novo, é 'praticamente' recém-nascido nas conceções e estratégias educativas concretas; talvez também nos processos formativos dos educadores este mesmo *direito* esteja ainda 'embrionário', por força da limitada compreensão de que o formando/(futuro) educador é *sujeito* e *agente* (trans)formATIVO da sua *competência profissional* tendo que assumir por si (embora em *comunidade*) os processos de *aprender a aprender* ou talvez mesmo de "aprender a *empreender*".

Possam os jardins de infância e as escolas de formação de educadores ser *alfobres de iniciativa*...

(Re)Aprender a avaliação como processo 'holoscópico/hologramático' da pedagogia da infância

A falta de tradição, formação e afirmação das práticas avaliativas *específicas* da infância, fazem persistir inúmeras dificuldades e ambiguidades nas experiências concretas, e dúvidas e imprecisões nas concepções que as sustentam. O desafio de procurar explicitar melhor a compreensão da avaliação na educação de infância mantém-se e acentua-se, e talvez só a partir daí seja possível (re)construir práticas consistentes e coerentes.

Apesar de se registar uma considerável e crescente valorização da temática tanto ao nível da expansão da investigação na área, como na produção e disseminação de modalidades e instrumentos em projetos de avaliação, devemos interrogar-nos se as lacunas na formação (inicial e contínua) recorrentemente invocadas pelas profissionais na 'justificação' das debilidades das suas práticas avaliativas, estão igualmente a ser debeladas.

Porque nos propusemos à *pilotagem* de um ciclo *real* de avaliação, e a extrair os significados e aprendizagens dessa experiência, confrontamo-nos com a *utilidade* de uma formação que não se limite à informação teorizada, mas que demonstre e possibilite também a sua *aplicabilidade*, facilitando uma etapa exploratória de compreensão e apropriação (teórico-prática) de procedimentos e fundamentos para a ação. É sabido que a grande maioria dos planos de estudos situa(va?) a formação em avaliação 'esporadicamente' no currículo, associada frequentemente, a seminários temáticos, em especial nos períodos de estágio, que assenta(va?)m na explanação de conhecimentos, na nomeação de metodologias e ferramentas, e na análise de práticas ou situações, todavia, pouco na experimentação crítico-reflexiva. Recuperamos o dilema e o repto de Hoffman (2001) para a formação de "sujeitos de mudanças em avaliação": professores em formação precisam de interlocutores, de alguém com quem discutir e analisar o seu fazer pedagógico, uma vez que ficam inseguros, transitando entre uma prática que lhes é familiar para outra, ainda desconhecida. Esse caminho precisa de ser construído por cada um de nós pelo confronto de ideias, repensando e discutindo (...) em que o caráter experimental e a dimensão reflexiva da avaliação possam ser sustentados, favorecendo processos conjuntos de regulação e inovação.". Equacionamos, se a carência de práticas de avaliação sistemática não decorrerá igualmente de uma formação também ela pouco

sistemática em torno da avaliação, e se tal não decorrerá de uma visão igualmente “avulsa” e “esparça” da sua natureza como processo (des)integrado.

As mais atuais perspectivas sobre a avaliação na infância, sublinham a sua especificidade justamente a partir da sua *complexidade*, decorrente da abrangência, multidimensionalidade e amplitude do processo, que exige grande meticulosidade e lógica *compreensiva*, para concatenar e articular todas as dimensões ‘avaliáveis’ (Gullo, 2005). Logo pela legislação e documentos normativos das práticas avaliativas é possível delinear o largo perímetro do escopo da avaliação em educação de infância: “a própria intervenção, o ambiente, os processos educativos adotados, o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”, sendo ainda possível dissecar em cada dimensão outros estratos – “espaços, tempos, interação com as crianças e entre crianças, envolvimento parental, condições de acompanhamento e bem estar das crianças, documentos orientadores... (DL 241/2001).

É por isso inevitável compor uma interpretação cada vez mais estruturada, multidimensional e expandida do escopo, intencionalidade, estratégias e referenciais subjacentes aos processos avaliativos. Na senda paradigmática que nos orientou diríamos que é necessária uma visão *complexa* (no sentido de *imbricada* e não de complicada ou confusa) da avaliação, tomando-a por princípio como um processo *holoscópico* (ou seja, que ‘procura ver o todo’, atendendo às suas partes, que por sua vez são portadoras de virtualidades do todo.). Ainda pela análise dos referentes normativos e teóricos, é igualmente necessário percebê-la como *um processo integrador de multiprocessos*, que ocorre com base num ciclo concatenado de observação, documentação, reflexão, ação e planeamento/decisão curricular. É nesse sentido que sugerimos também a sua compreensão como um *processo hologramático*, que na sua parcialidade (dado que é um processo em si mesmo) tem inscrita a globalidade das múltiplas dimensões educativas congregando-as e combinando-as (observar [para] interpretar [para] planejar [para] decidir [para] atuar [para] articular [para] comunicar) e que na sua autonomia relativa pode influir e regenerar o todo.

A avaliação não pode, assim, ser encarada como um processo isolado da aprendizagem, do contexto educativo e dos seus principais intervenientes (as crianças), sendo integrante, interativo, *transversal e fundamental* em todo o processo educativo, e que, talvez por isso, possa ser aprendido profundamente interligado com a aprendizagem da observação, do planeamento, da intervenção e da comunicação do que se faz, como “dinâmica charneira” da aprendizagem profissional.

Blended – uma supervisão atualizada

Tanto a revisão teórica como a implementação concreta e (permanentemente ajustável) das práticas supervisivas nos consciencializaram da riquíssima *plasticidade* da natureza e potencial teórico-prático deste campo investigativo-formativo da *supervisão pedagógica*. Ousámos, por isso, problematizar e *virtualizar* um 'novo' *cenário* (conceitual e metodológico), que retomando, na verdade, os mais fecundos e consistentes contributos do seu universo científico (que não negligencia, antes valoriza), procurasse reinterpretá-los de modo *combinatório* com dados teóricos e estratégicos da área de estudos das tecnologias educativas. A nossa intenção buscava reconstruir e renovar/reinventar 'discursos e práticas' de supervisão, sabendo do risco que incorrem no "excesso de uns e na pobreza das outras" como advertiu Nóvoa (2009), assinalando os perigos do "discurso gasoso", redundante e repetitivo, com aparência de 'novo' e por isso atrativo, mas efémero, como o efeito de 'moda'.

Se o equacionamos como 'novo' não é porque tenhamos a veleidade de o considerar 'inédito' ou 'original', pois sabemos que esta indagação corresponde a uma preocupação crescente e a uma dinamização alargada e diversa, alcançada em inúmeros projetos (anteriores ao nosso e, seguramente, em tantos outros promissores e sucessores ao nosso). O atributo pretende antes sublinhar a atualidade, a premência e o 'vigor' espectável de uma relação ainda pouco teorizada mas que atrai e exige cada vez mais atenção, porque a própria modernidade o reclama.

Estas áreas de estudo são campos de rápida evolução conceitual e tecnológica que torna difícil, porém desafiante, a sua permanente atualização e acompanhamento em tempo útil. A falibilidade e rápida caducidade dos saberes produzidos poderá ser um dos riscos a assumir nesta área de estudos, todavia, reiteramos o princípio do inacabamento e do provisório que sempre re-lança oportunidades de evolução e superação (Sá-Chaves, 2007a). Multiplicar inovações acelera o ritmo das mudanças, e pode acentuar a aparência estética e não a qualidade e substância da própria mudança, de tal modo que as pessoas experimentam sentimentos de culpa, desgaste prematuro ou sobrecarga, frustração e descrença 'desmobilizadores'. Mas, de facto, atualmente a sociedade exige a formação de sujeitos criativos e abertos à experimentação, educadores produtores de inovação que ousem expor-se a resultados incertos, que compreendam e respondam inventivamente à imensidão de desafios que constantemente enfrentamos (Nóvoa, 2009). "Tenhamos mãos e mentes para tecer percursos inovadores..." (Vasconcelos, 2012, p. 40)

Experiencial – do 'estranhamento' ao 'entranhamento' de um referencial

No culminar deste itinerário, é inevitável olhar para trás e reconhecer a distância alcançada, os obstáculos transcorridos, os desafios superados. Justamente aí reconhecemos com toda a *humildade (intelectual)* o nosso *ceticismo teórico*, à partida, em relação ao referencial *Experiencial*. Não obstante, a sua validade científica e disseminação consistente no debate educativo, afirmando-se como um quadro concetual robusto, seguro e recomendável, causava-nos grande perplexidade a sua (aparente) simplicidade, e como seria possível em “apenas” duas ‘variáveis’ quantificáveis de 1 a 5, encontrar ‘respostas’ para a ação educativa.

Compreendemos hoje quão redutora, deturpada e ilegítima era essa desconfiança, reconhecendo, desde logo, que não são meras ‘respostas’ o que (afinal) encontramos no modelo concetual, mas sim (sobretudo) ‘perguntas’. Constatamos presentemente que nos posicionávamos diante do esquema EDEX, em modo *ingénuo aplicacionista*, imaginando que aferir os valores de bem estar e implicação de modo contabilístico, apenas pelo somatório e cotação de indicadores observados seria suficiente para ‘regular a prática’. Percebemos, porque o experimentámos, como o referencial é tantas vezes ‘mutilado’ na sua proposta global de questionamento reflexivo das condições *sistémicas* da atuação educativa, porque se limita à (suposta) qualificação da ação da criança presumindo que isso projeta a qualidade da prática do adulto.

Esta ‘fragmentação’ do *corpus* teórico do referencial EDEX, restringe o acesso a outros níveis da avaliação reflexiva que verdadeiramente são a finalidade do modelo, como a *análise crítica* da qualidade da oferta educativa, do clima relacional do grupo, dos aspetos de organização e *fundamentalmente* do espaço para *voz e iniciativa* das crianças, interdependente do *estilo educativo do adulto*. Esses são os verdadeiros níveis interrogativos do referencial, que podem abrir reais oportunidades de transformação, a partir de uma epistemologia praxeológica (que confronta práticas com fundamentos e princípios, com crenças e valores).

Não poderia ser tão *simplista*, e felizmente o nosso *estranhamento* levou-nos à busca da explicação e sentido profundo do referencial, permitindo-nos deslocar de um pensamento generalista e superficial da compreensão *funcional* do dispositivo, para instâncias de aprendizagem mais *idiossincráticas*, que ‘tocaram’ as nossas crenças e valores interrogando-os, fazendo-nos perceber que a ‘base’ da edificação concetual do modelo é a *mentalidade/atitude experiencial*, que supõe uma relação estreita entre o que se pensa, (o que se sente) e o que se faz, com consciência crítica de si, do outro e

do(s) contexto(s). O *estranhamento* foi assim essencial para transpor interpretações limitadas e *indagar* e *reconstruir* o pensamento e a ação de modo fundamentado, e por isso a nossa preocupação de que a *pilotagem* do ciclo SAC, não se restringisse à aplicação “procedimental” dos instrumentos e alcançasse a (trans)formação da *mentalidade curricular*, conseguisse “apurar o olhar”, como ficou expresso na voz das estudantes.

Assumimos que ao longo do percurso também o nosso “olhar” se (trans)formou, porque na experiência alcançou uma conexão orgânica entre as nossas teorias e concepções profissionais (na educação de infância e na formação dos seus profissionais), a nossa sensibilidade e *tato pedagógico* formativo, as nossas opções e escolhas orientadoras da prática educativa. O *corpus* do referencial experiencial tomou-nos de “corpo inteiro”, *entranhando-se* e incorporando-se na nossa *mentalidade e atuação formativa*, revelando-se presentemente verdadeira *gramática* da nossa vivência profissional (e não só!), dispondo-nos sistematicamente a aferir e produzir *condições que catalizem bem estar emocional e implicação...* ‘apenas’ os *princípios* de algo muito mais complexo!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Alarcão, I. (1993). Formar-se para formar. *Aprender* (15), pp. 19-25.
- Alarcão, I. (Org.) (1996). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1999). Um olhar reflexivo sobre a supervisão. In *Atas do I Congresso Nacional de Supervisão e Formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 256-266
- Alarcão, I. (2001). Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (org.), *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. São Paulo: Papyrus, pp. 11-55
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas?. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Editora, pp.218-238.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina, 2ª edição revista e desenvolvida.
- Alarcão, I. (2004). O Processo de Bolonha como oportunidade para a mudança. *Revista Linhas* (2). pp. 16-19.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I.; Leitão, A. & Roldão, M. C.(2009). Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-construtivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, n. 2.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In Machado, J. & Alves, J.M (coords), *Coordenação, Supervisão, Liderança. Escolas, projetos e aprendizagens*. (pp. 22-35). Porto: Universidade Católica do Porto. Disponível em:
<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22553/1/Coordena%c3%a7ao%20Supervisao%20Lideran%c3%a7a.pdf>
- Alberto, S. (2015). A entrada na profissão do educador de infância: percursos singulares. *Atas do II Encontro dos Mestrados em Educação e Ensino da ESELx*, pp. 6-16. Disponível em:
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4437/1/Alberto.pdf>
- Almeida, L. M. P. (2007). Competências – Um caminho educativo para novos desafios. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), pp.245-262.
- Almeida, M.E.B. (2005). Desafios e possibilidades da atuação docente on-line. *Revista PUC Viva*, 24.
- Almeida, M.E.B. (2010). Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. *Em Aberto*, 23(84).
- Almeida, M., & SILVA, M. (2011). Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. *Revista e-curriculum*, 7(1).
- Alonso, L. (2005). Reorganização Curricular do Ensino Básico: Potencialidades e Implicações de uma Abordagem por Competências. In AREAL Editores (Ed.). *Atas do 1.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 15-30). Porto: Areal Editores.
- Alves, M. P., Estêvão, C., & Morgado, J. C. (2005). Desenvolver e avaliar competências na escola: metanarrativas de legitimação em confronto. In G. Figari et al. (Org.). *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais. Saberes, modelos e métodos*. (pp. 255-275). Lisboa: Educa
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*. 5. pp. 53-63.

- Amado, J. (2009). Introdução à investigação qualitativa em educação. (Relatório de Provas de Agregação). Universidade de Coimbra.
- Araújo, S.B. (2009). Avaliação da qualidade no âmbito do DQP: um contributo para uma pedagogia da diversidade? In Oliveira-Formosinho, J. (Coord), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de Caso*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. pp. 231-250
- Ardoino J. (2000). De l'accompagnement en tant que paradigme. *Analyses de pratiques de formation*, 40. Disponível em: <http://www.arianesud.com/content/download/185/700/file/ARDOINO%20Accompagnement%20en%20tant%20que%20paradigme.pdf>
- Askew, S. (Ed.) (2000). *Feedback for Learning*. London: Routledge Falmer.
- Assmann, H. (2000). A metamorfose do aprender na sociedade da informação. *Ciência da Informação*, 29(2), 07-15. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652000000200002>

B

- Bae, B. (2009) Children's right to participate – challenges in everyday interactions, *European Early Childhood Education Research Journal*, 17:3, pp. 391-406, DOI:10.1080/13502930903101594
- Bae, B. (2012) Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns. *International Journal of Early Childhood*, v44, n1, pp. 53-69. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0052-3>
- Bahbha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Baird, J. R. (2004). Collaborative reflection, systematic enquiry, better teaching. In *Teachers and teaching: From Classroom To Reflection*. Routledge. pp. 39-54
- Bagnato, S.J. (2007). *Authentic assessment for early childhood intervention: Best practices*. New York: Guilford Press.
- Barbier, R. (1977). *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bairrão, J., & Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*, 10(1), 7-19.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bates, A. (1995). *Technology, Open and Distance Learning*. New York: Routledge.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (5.ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. London: McGraw-Hill Education.
- Bath, C. (2013). Conceptualising Listening to Young Children as an Ethic of Care in Early Childhood Education and Care. *Children & Society*, 27: pp. 361–371. DOI:10.1111/j.1099-0860.2011.00407.x
- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs*, 6,(3), 99-113. doi:10.3917/savo.006.0099.
- Bennett, S. J., Maton, K. A. & Kervin, L. K. (2008). The 'digital natives' debate: a critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39 (5), pp. 775-786.
- Berge, Z.L. (1995). The Role of the Online Instructor/Facilitator. *Educational Technology*. 35(1). Disponível em: http://emoderators.com/wp-content/uploads/teach_online.html
- Berthelsen, D. & Brownlee, J. (2005) Respecting Children's Agency for Learning and Rights to Participation in Child Care Programs. *International Journal of Early Childhood*, 37(3), pp. 49-60.

- Bertram, T., & Pascal, C. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Nove Estudos de Caso*. Porto: Porto.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - desenvolvendo a qualidade em parceria*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Birch, D. (2002). E-learner competencies. *Learning Circuits*, 3(7).
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brassard, M.R., & Boehm, A. E. (2007). *Preschool assessment: Principles and practices*. New York: Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge; MA: Harvard University Press.
- Brown, J.S. (2000). Growing up digital: How the web changes work, education, and the ways people learn. *Change Magazine*, March/April, pp. 11-20.
- Brown, J.S. and Duguid, P. (2002) *The social life of information*. Harvard Business School Press, Boston.
- Burman, E. (2001). Beyond the baby and the bathwater: Postdualistic developmental psychologies for diverse childhoods. *European Early Childhood Education Research Journal*, 9(1), pp. 5-22.

C

- Cação, R. & Dias, P. (2003) *Introdução ao E-learning*. Sociedade Portuguesa de Inovação. Estoril: Principia. Disponível em: <http://web.spi.pt/madilearning/manual1/IntroducaoaoElearning-formando.pdf>
- Cachapuz, A., Sá-Chaves I. & Paixão, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: CNE.
- Caetano, A.P. (2004). A mudança dos professores pela investigação-acção. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (1), pp. 97-118
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp.31-45), 1. Porto: Porto Editora.
- Cannella, G., & Reiff, J. (1994). Individual Constructivist Teacher Education: Teachers as Empowered Learners. *Teacher Education Quarterly*, 21(3), 27-38. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/23475804>
- Cannella, G. S. (2002). Global perspectives, cultural studies, and the construction of a postmodern childhood studies. *Kidworld childhood studies, global perspectives, and education*, pp. 3-18.
- Cardona, M.J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M.J. (2002). Modelos de formação inicial e desenvolvimento profissional: um estudo sobre os educadores de infância portugueses. *Revista do GEDEI*, 5, pp. 43-61.
- Cardona, M.J. (2006). *Educação de infância - formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Cardona, M.J. (2008). Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Interacções*, 4(9), pp. 4-31.
- Cardoso, A. (2003). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar*. Coleção perspectivas actuais/educação. Porto: Edições ASA
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. London: Sage Publications.

- Castells, M. (2005). *A sociedade em Rede: Do conhecimento à ação política*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Castilho, A. (2011). *Avaliação em educação pré-escolar: dos fundamentos às práticas* (Tese de Doutoramento em Educação – Avaliação em Educação). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Castilho, A. & Rodrigues, P. (2014). Práticas de avaliação em Educação Infantil: evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância diferentes. In Cardona, M.J., Guimarães, C. & Oliveira, D. (org.), *Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Mediação. pp. 71-91.
- Ceitel, M. (2006). Enquadramento geral e perspectivas de base sobre o conceito de competências. In *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Edições Sílabo, pp. 23-38.
- Chatel, T. (2010). Éthique du «prendre soin» : sollicitude, care, accompagnement. *Traité de bioéthique I - Fondements, principes, repères* (pp. 84-94). Toulouse: ERES. doi:10.3917/eres.hirsc.2010.01.0084..
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach*. Jessica Kingsley Publishers.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, 28, 7, pp. 15-25.
- Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em creche. Conceptualizações de um grupo de educadoras* (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Coelho, A. (2007). Repensar o campo da Educação da Infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(3), pp. 1-10. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/223>
- Coelho, A. (2010). Prefácio. In Portugal, G. & Laevers, F. *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças*. pp. 7-9. Porto: Porto Editora.
- Coelho, A. & Chélinho, J. (2014). Concepções educativas e práticas de avaliação: as preocupações dos profissionais em Portugal. In Cardona, M.J., Guimarães, C. & Oliveira, D. (org.), *Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Mediação. pp. 111-126.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6.ªed.). New York: Routledge.
- Contreras, D.J. & Pérez de Lara, F.N (orgs.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Contreras, D.J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 61-81.
- Corsaro, W. (2000): Early education, children's peer culture, and the future of childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), pp. 89-102.
- Costa, J.V. (2001). *A universidade no seu labirinto*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Coutinho, C. P. (2006) Tecnologia Educativa e Currículo: caminhos que se cruzam ou se bifurcam? In: *Atas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares: Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares*. Braga, Portugal: Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6468/1/Texto%20Col%20QC%202006.pdf>
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.

- Coutinho, C. P. (2013b). Análise de conteúdo da comunicação assíncrona: considerações metodológicas e recomendações práticas. *Educação, Formação & Tecnologias* ISSN 1646-933X, 6(1), 21-34.
- Couto, M. (1991). *Cronicando*. Lisboa: Caminho.
- Craveiro, C. & Ferreira, I. (2007). A educação pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *Cadernos de Estudo*, 6, pp. 15-21.
- Craveiro, C. (2016). Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise. *RELAdEI: Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(4), pp. 31-42. Disponível em: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/article/view/4951/5307>
- Creswell, J. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.

D

- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da primeira infância. Perspetivas pósmodernas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. Routledge.
- Dalli, C., J. Rockel, I. Duhn, J. Craw, & K. Doyle. (2011). What's Special about Teaching and Learning in the First Years? *Teacher and Learning Research Initiative*. Auckland: Ministry of Education.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. et. al. (1996). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Denzin, N. (2010). Moments, Mixed Methods, and Paradigm Dialogs. *Qualitative Inquiry*. Vol 16, Issue 6, pp. 419-427. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1077800410364608>
- DeSeCo/OCDE (2002). Definitions and selection des competences (DeSeCo): Fondements theoriques. Disponível em: http://www.portalstat.admin.ch/deseco/deseco_doc_strategique.pdf.
- Dias, I. S. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 73-78.
- Downes, S. (2009). New Technology Supporting Informal Learning. In: VI Conferência Internacional da TIC na Educação, 2009, Braga – Portugal. *Actas do Challenges/Desafios 2009*. Braga: Universidade do Minho. p.15-29.
- Duggleby, J. (2002). *Como ser um tutor online*. Lisboa: Monitor.
- Dweck; C. (2006) *Mindset: he New Psychology of Success*. New York: Ballantine Books.

E

- Edwards, A. & Knight, P. (2000). *Effective Early Years Education: Teaching Young Children*. Buckingham: Open University Press.
- Edwards, S. & Nuttall, J. (2009). *Professional learning in early childhood settings*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Edwards, A. & Daniels, H., (2012). The knowledge that matters in professional practices. *Journal of Education and Work*, 25 (1), pp. 39-58.
- Edwards, A. (2015). Recognising and realising teachers' professional agency. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 21(6), pp. 779-784, DOI: 10.1080/13540602.2015.1044333
- Ellingson, L. (2009). *Engaging crystalization in qualitative research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction* 5 (4), pp. 319-336.
- Engeström, Y. (2005). Teachers as Collaborative Thinkers: Activity-theoretical Study of an Innovative Teacher Team. *Teachers' Minds And Actions: Research On Teachers' Thinking And Practice*. London: Falmer-Press pp. 45-63.
- Engeström, Y. (2007). From communities of practice to mycorrhizae. In J. Hughes, N. Jewson & L. Unwin (Eds.), *Communities of practice: Critical perspectives*. London: Routledge
- Elliot, J. (2005). *La Investigación-Acción en Educación* (5.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48
- Estrela, A. (1994) *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. (4.ª ed.) Porto: Porto Editora.

F

- Fawcett, M. (2009) *Learning Through Child Observation*. (2.ª ed.) London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ferreira, A. G.; Mota, L. (2014). Educação de infância e política educativa em Portugal no último quartel do século XX. *Revista Estudos do Século XX*. Nº 14 DOI: http://dx.doi.org/10.14195/1647-8622_14_2
- Figueiredo, A. D. (2010). A Geração 2.0 e os Novos Saberes, *Seminário 'Papel dos Media'das Jornadas "Cá Fora Também se Aprende*. Conselho Nacional de Educação.
- Figueiredo, M. P. (2013). *Práticas de produção de conhecimento: a investigação na formação inicial de educadores de infância*. Tese de Doutoramento em Educação, especialidade em Didática e Desenvolvimento Curricular. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Fleury, M. T. L. & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, Edição Especial, pp. 183-196.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. (4.ª ed.) London: Sage Publications.
- Flores, M. A. (2010) Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, set./dez. pp. 182-188.
- Folque, M. A., Tomás, C., Vilarinho, E., Fernandes-Homem, L., Santos, L. & Sarmento, M. (2015). Pensar a educação de Infância e os seus contextos. *Cadernos de Educação de Infância*, 105, 4-25
- Fomosinho, J.: Oliveira-Formosinho, J. & Machado, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1979) *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (25.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, L.G.L. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 14(2), pp. 276-286.

G

- Garcia, C. (1992). A Formação de Professores. In: Nóvoa, A. (org.) *Os Professores e a sua Formação*. (1^a ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- García, C. M. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n.º 8, pp. 07-22.
- Gardner, H. (1995). *Reflections on multiple intelligences: Myths and messages*. Phi Delta Kappan, 77, pp. 200-209. Disponível em: <https://learnweb.harvard.edu/WIDE/courses/files/Reflections.pdf>
- Garrison, D., Anderson, T. & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2 (2-3), pp. 87-105.
- Garrison, D. R. & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge/Falmer.
- Garrison, R. D. & Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education*. S. Francisco: Jossey-Bassey.
- Gaspar, M.I.; Seabra, F. & Neves, C. (2012) A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 12, pp.29-57.
- Gergen, K. (2009). *Relational being: Beyond Self and Community*. New York: Oxford University Press.
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. Cambridge university press.
- Gillham, B. (2001). *Case study research methods*. Bloomsbury Publishing.
- Goldstein, L. (1998) More Than Gentle Smiles and Warm Hugs: Applying the Ethic of Care to Early Childhood Education. *Journal of Research in Childhood Education*, (12)2, p. 244-261, DOI: 10.1080/02568549809594888
- Goldstein, L (1999). The Relational Zone: The Role of Caring Relationships in the Co-Construction of Mind. *American Educational Research Journal*, (36)3, pp.647-673. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312036003647>
- Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e debates atividades editoriais.
- Gómez, G., Flores, J., & Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2 ed.). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gonçalves. T. (2012) Ciências da Educação e Ciências Cognitivas. Contributos para uma abordagem transdisciplinar. *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (1), 217-239

- Goodfellow, J. (2008). Presence as a Dimension of Early Childhood Professional Practice. *Australian Journal of Early Childhood* 33 (1): 17–22
- Gonçalves,
Goulão, Maria de Fátima (2012). Ensinar e Aprender em ambientes online: Alterações e Continuidades na(s) prática(s) docente(s). In Moreira, J.A. & Monteiro, A. (orgs). *Ensinar e Aprender Online com Tecnologias Educativas* (pp.15-30). Porto: Porto Editora
- Gouveia, J. (2007). Competências: moda ou inevitabilidade?. *Saber(e)Educar*, 12, pp. 31-58
- Greene, J., Caracelli, V., & Graham, W. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), pp. 255-274. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1163620>
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In Denzin, N.K.; Lincoln, Y.S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). London: Sage Publications.
- Guerra, L. (2011). O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. *Revista Interlocução*, 4 (4), 3-12.
- Gullo, D. F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. New York: Teachers College Press.

H

- Hall, R. H., Watkins, S. E. & Eller, V. E. (2003). A model of web based design for learning. In M. Moore and B. Anderson (Ed.). *The Handbook of Distance Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. pp. 367-376.
- Hamido, G. (2010). (Dia)Lógicas de formação: contributo para a concetualização de práticas supervisivas e de investigação propiciadoras de desenvolvimento profissional. *Interações*, n.º 14, pp. 216-258.
- Harasim, L. (2000). Shift happens. Online education as a new paradigm in learning. *The Internet and Higher Education*, 3, (1), pp. 41-61.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança – O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw Hill.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica, *Innocenti Essay* n.º 4. Florença: International Child Development Centre.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Education Research*, Vol. 77, No. 1, pp. 81-112.
- Herrington, J. & Oliver, R. (2002) *Designing for reflection in online courses*. HERDSA 2002 - Proceedings of the 25th HERDSA Annual Conference. pp. 313-319. Disponível em: http://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/6978/1/designing_for_reflection_in_online_courses.pdf
- Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (Eds.). (2010). *Handbook of emergent methods*. New York: Guilford Press.
- Hew, K. F., & Hara, N. (2007). Empirical study of motivators and barriers of teacher online knowledge sharing. *Educational Technology Research and Development*, 55(6), pp. 573-595
- Hine, C (2000). *Virtual ethnography*. London: Sage Publications.
- Hine, C. (2005). *Virtual methods*. New York: Berg Publishers.
- Hine, C. (2009). How can qualitative internet researchers define the boundaries of their projects? In A. Markham, & N. Baym (Eds.), *Internet inquiry: Conversations*

- about method*. (pp. 1-21). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781483329086.n1>
- Hoffmann, J. (2001). *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação.
- Hoffmann, J. (2014). Avaliação mediadora na educação infantil. In Cardona, M.J., Guimarães, C. & Oliveira, D. (org.), *Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Mediação. pp.243-254.
- Holmes, D. & Marcus, G. (2005). "Refunctioning Ethnography: The Challenge of an Anthropology of the Contemporary." In Denzin, N. & Lincoln, Y. (eds.). *Handbook of Qualitative Research*, 3.^a ed., 1099–1113. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Holmes, D. & Marcus, G. (2008). Collaboration Today and the Re-Imagination of the Classic Scene of Fieldwork Encounter. *Collaborative Anthropologies*. Vol. 1, 81-101. DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, vol. 6 (2), pp. 109-124. DOI: 10.2304/eej.2007.6.2.109
- Hygum, E. (2014). To be or not to be – the child as human being In Hygum, E. & Pedersen, P. (eds.) *Early Childhood Education – Values and Practices in Denmark*. Aarhus: Viasytime.

I-J

- Isaacs, T., Zara, C., Herbert, G., Coombs, S. J., & Smith, C. (2013). *Key concepts in educational assessment*. London: Sage.
- Johansson, E. (2004). Learning encounters in preschool: Interaction between atmosphere, view of children and of learning. *International Journal of Early Childhood*, Vol.36, Nr. 2, pp. 9-26
- Jonassen, D. (2000). *Computadores, ferramentas cognitivas, desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Jones, S. (Ed.). (1999). *Doing Internet research: Critical issues and methods for examining the Net*. London: Sage Publications.

K

- Katz, L. (1993). Estádios de desenvolvimento dos educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 27, 17-19
- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber(e)Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º11, p.7-21
- Keegan, D. (ed.) (1993). *Theoretical principles of distance education*. London: Routledge.
- Kickbusch, I. (2012). *Aprender para o Bem-Estar: Uma prioridade política para crianças e jovens na Europa. Um processo de mudança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kincheloe, J. (2003). *Teachers as Researchers: Qualitative Paths to Empowerment*. New York: Falmer.
- Kincheloe, J. L. (2004). The knowledges of teacher education: Developing a critical complex epistemology. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), pp. 49-66.
- Kincheloe, J. (2005). On to the Next Level: Continuing the Conceptualization of the Bricolage. *Qualitative Inquiry*. Vol 11, Issue 3, pp.323-350. <https://doi.org/10.1177/1077800405275056>

- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Korthagen, F. (2002). 'Reframing Teacher Education: The Realistic Model', Paper presented at the European Conference on Educational Research, Lisbon, September 2002. Disponível em: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002139.htm>
- Korthagen, F. (2012). A Prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 36, pp. 141-158.
- Kozinets, R. (2009). *Netnography: Doing Ethnographic Research Online*. London: Sage Publications.
- Kress, G. (2011). 'Partnerships in research': multimodality and ethnography. *Qualitative Research*. Vol 11, Issue 3, pp. 239-260. <https://doi.org/10.1177/1468794111399836>

L

- Landow, G. (1992). *Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. London: The John Hopkins University Press.
- Lansdown, G. (2005). *Can You Hear Me? The Right of Young Children to Participate in Decisions Affecting Them*. Working Papers in Early Childhood Development, No. 36. The Hague -Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Lansdown, G. (2011) *Every Child's Right to be Heard. A Resource Guide on the UN Committee on the Rights of the Child General Comment No 12*. London: Save the Children's Fund. Disponível em: https://www.unicef.org/french/adolescence/files/Every_Childs_Right_to_be_Heard.pdf#page=119&zoom=90,-265,554
- Laevers, F. (1998). Understanding the world of objects and of people: intuition as the core element of deep level learning. *International Journal of Educational Research*, 29, pp 69-86.
- Laevers, F. (2000) Forward to Basics! Deep-Level-Learning and the Experiential Approach, *Early Years: An International Research Journal*, 20:2, 20-29, DOI: 10.1080/0957514000200203
- Laevers, F. (2003). Experiential education - Making care and education more effective through well-being and involvement. In F. Laevers and L. Heylen (eds.), *Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education* (pp. 13-24). *Studia Paedagogica* 35, Leuven: University Press.
- Laevers, F. (2004). Educação experiencial: tornando a educação infantil mais efectiva através do bem-estar e da implicação. *Contrapontos*, vol. 4, nº1 (pp. 57-69).
- Laevers, F. (2005). Deep level learning and the experiential approach in early childhood and primary education. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, Research Centre for early childhood and primary education. *The Curriculum Journal*, 11(2), 133-144.
- Laevers, F. (ed.) (2005b). Sics (Ziko), Well-Being and Involvement in Care, a Process-Oriented Self Evaluation Instrument for Care Settings, *Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education*, Leuven University.
- Laevers, F., Heylen, L., & Daniels, D. (2008). *La práctica experiencial en la educación básica*. Azay de Ecuador: Prombaz.
- Laevers, F. (2014) Fundamentos da Educação Experiencial: Bem-Estar e Envolvimento na Educação Infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*, v.25 n.º 58, pp.152-185. doi: <http://dx.doi.org/10.18222/eae255820142794>

- Lancaster, P. & Broadbent, V. (2003). *Listening To Young Children*. Coram Family, Maidenhead, Open University Press.
- Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy within/in the postmodern*. New York: Routledge.
- Latorre, A. (2007). *La investigación- acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAO.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning - legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999) *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Le-Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d'Organizations.
- Le-Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Leitão, A. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), pp. 51-84.
- Legendre, M. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur?. *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. De Boeck Supérieur, pp. 27-50. doi:10.3917/dbu.audig.2008.01.0027
- Le Moigne, J.L. (1990). *La Modélisation des Systèmes Complexes*. (Réédition 1991, 1995, 1999, 2002). Paris: Ed. Dunod.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação* (Porto Alegre), 28(3), pp. 371-389.
- Levy, P. (1997). *A Inteligência Colectiva – Para uma Antropologia do Ciberespaço*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Linfield, R. S., Warwick, P., & Parker, C. (2008). I'm putting crosses for the letters I don't know': Assessment in the early years. In Whitebread & Coltman (eds.). *Teaching and learning in the early years*, pp. 89-107.
- Loureiro, A., Vaz, C., Rodrigues, M. R., Antunes, P. & Loureiro, M. J. (2009). Factores Críticos de Sucesso em Comunidade de Prática de Professores Online. In: Dias. P. & Osório, A. (org.) *Proceedings of the VI International Conference of TIC in Education – Challenges 2009* (pp. 1069-1084). ISBN: 978-972-98456-6-6

M

- Magalhães, J. (1997) Para uma história da educação de infância em Portugal. *Saber (e) Educar*. (2), p. 21-26
- Malaguzzi, L. (1994). Your Image of the Child: Where Teaching Begins. *Child Care Information Exchange* 3: 52–56.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI–Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Mann, C. & Stewart, F. (2000). *Internet Communication and Qualitative Research: A Handbook for Researching Online*. London: Sage.
- Markham, A. N. (2004). Internet communication as a tool for qualitative research. *Qualitative research: Theory, method and practice*, 2, 95-124
- Máximo-Esteves, L. (2008). *A Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*. London: Sage publications.

- McNiff, J. & Whitehead, J. (2002) *Action Research: Principles and Practice*. London: RoutledgeFalmer, 3.
- Meirinhos, M. F. (2006). Desenvolvimento Profissional Docente em Ambientes Colaborativos de Aprendizagem a Distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua. Universidade do Minho. Braga. (Tese de Doutoramento).
- Meirinhos, M. F. (s.d.). *Comunidades de prática de desenvolvimento profissional: condições e desafios de emergência*. Disponível em: https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4398/1/Arca_meirinhos.pdf
- Mendes, A. & Cardona, M. J. (2014). Exemplos de Práticas de Avaliação de Educadoras Portuguesas. In Cardona, M.J., Guimarães, C. & Oliveira, D. (org.), *Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil* (pp. 257-270).
- Mendonça, T. (2013). *A mística do instante: o tempo e a promessa*. Lisboa: Paulinas.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mertens, D. (2010) Philosophy in mixed methods teaching: the transformative paradigm as illustration. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 4, 9-18
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A method sourcebook*. CA, US: Sage Publications.
- Miltiadou, M., & Savenye, W. C. (2003). Applying social cognitive constructs of motivation to enhance student success in online distance education. *Association for the Advancement of Computing in Education Journal*, 11(1), pp. 78–95.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Miranda, G. (2007). Limites e Possibilidades das TIC na educação. *Sísifo*, n.º 3, pp. 41-50
- Miranda-Pinto, M. (2009). Processo de Colaboração e Liderança em Comunidade de Prática Online: O Caso da @rca Comum, uma Comunidade Ibero-Americana de Profissionais de Educação de Infância. Universidade do Minho. Braga. (Tese de Doutoramento).
- Moita, M. C. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: APEI.
- Moraes, M. C. (2000). *Paradigma Educacional Emergente*. São Paulo: Papirus editora.
- Moraes, M. C. (2008). O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. *Em aberto*, 16(70). Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2081/2050>
- Morin, E. (1990). *Introdução ao pensamento complexo*. (2.ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E., & Kern, A.B. (1995). *Terra Pátria*. Porto Alegre: Sulina.
- Morin, E. (2000). A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E., Motta, R. D., Ciurana, É. R., Pereira, S., & Lages, M. (2003). *Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez Editora.
- Morin, E. (2014). *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.
- Mota, J. (2009). *Da Web 2.0 ao e-Learning 2.0: Aprender na Rede*. Dissertação de Mestrado em Pedagogia do E-Learning. Universidade Aberta.
- Moore, M. G. (1983). The individual adult learner. In M. Tight (Ed.) *Adult learning education* (pp. 153 – 168). London: Croom Helm.
- Moore, M. G. & Anderson, W. G. (eds) (2003) *Handbook of Distance Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Monteiro, A., Moreira, J. A., Almeida, A.C. & Lencastre, J.A. (2012a). *Blended Learning em Contexto Educativo – Perspetivas Teóricas e Práticas de Investigação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Moreira, J.A. & Monteiro, A. (orgs.) (2012b). *Ensinar e Aprender Online com Tecnologias Digitais – Abordagens Teóricas e Metodológicas*. Porto: Porto Editora.
- Morais, N. S. & Cabrita, I. (2008). b-Learning: impacto no desenvolvimento de competências no ensino superior politécnico. *Tékhné-Revista de Estudos Politécnicos*, 9, pp. 194-224.
- Morgan, D. (2007). Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1,(48)
- Moss. P. (2006). Structures, Understandings and Discourses: possibilities for re-envisioning the early childhood worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol.7 (1), pp. 30-41. DOI: 10.2304/ciec.2006.7.1.30
- Moss, P. (2010). We Cannot Continue as We Are: the educator in an education for survival. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 11 (1), pp. 8-19. DOI: <https://doi.org/10.2304/ciec.2010.11.1.8>
- Muñoz, R. (2007). Nuevos médios o nuevas formas de indagación?: Una propuesta metodológica para la investigación social *on-line* a través del foro de discusión. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(3)Art. 37. Acessível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/275/606>

N

- Nabuco, M. E. (2000). A avaliação como processo central da intencionalidade educativa. A avaliação das crianças dos 0 aos 6 anos de idade. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 1, 1, pp. 81-90.
- Negroponte, N. (1995). *Being Digital*. New York: Alfred A. Knopf Incorporated.
- Niza, S. (1997). *Formação cooperada: ensaio de auto-avaliação dos efeitos de formação no projeto Amadora*. Lisboa: EDUCA.
- Norton, L. (2009). *Action Research in Teaching and Learning: A Practical Guide to Conducting Pedagogical Research in Universities*. New York: Routledge.
- Novo, R. M. (2009). A aprendizagem profissional da interacção adulto-criança: um estudo de caso multicontexto. Tese de doutoramento em Estudos da Criança (área de especialização de Metodologia e Supervisão em Educação de Infância). Braga: Universidade do Minho
- Novo. R. & Mesquita-Pires, C. (2009) A Interacção Do Adulto Com A(s) Criança(s) In Oliveira-Formosinho, J. (Coord). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de Caso*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. pp. 125-134.
- Nóvoa, A. (1991). As Ciências da educação e os processos de mudança. In *Ciências de Educação em Portugal* (pp. 17-33). Porto: Sociedade Portuguesa da Educação.
- Nóvoa, A. (1999). Seis Apontamentos sobre Supervisão na Formação. *Atas do I Congresso de Supervisão: Supervisão na Formação – contributos inovadores*, pp. 1-10. Aveiro
- Nóvoa, A. (2007). Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. São Paulo: Sinpro. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf
- Nóvoa, A. (2009). *Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

O

- OberCom: Observatório da Comunicação (2010). Nativos Digitais portugueses: Idade, experiência e esferas de utilização das TIC. Disponível em: <https://obercom.pt/wp-content/uploads/2016/06/Nativos-digitais-portugueses-Idade-experi%C3%Aancia-e-esferas-de-utiliza%C3%A7%C3%A3o-das-TIC-Jul2010.pdf>
- OCDE (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and care*. Paris: OCDE Publications.
- OECD (2007). *Understanding the brain: the birth of a learning science*. Paris: Center for Educational Research and Innovation, OECD. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264029132-en>
- Oliveira, I. A. (2016). *Epistemologia e Educação – Bases conceituais e racionalidades científicas e históricas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. *Infância e Educação*, 1, 153-173.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002). *A supervisão na formação dos professores I*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância. Entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In Machado, L. A. (org). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. (3.^a ed.). São Paulo: Cortez Editora, pp. 133-167.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In Máximo-Esteves, L., *A Visão Panorâmica da Investigação-Acção*, Porto: Porto Editora, pp. 7-14.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade criança. *Texturas*, v. 18, n.º 36. pp. 133-156
- Oliveira-Formosinho, J. (2016b). A formação em contexto: A mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In Cancian, V. A., Gallina, S. & Weschenfelder, N. (eds.). *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação-Secretaria de Educação Básica. pp. 87-111.
- Owston, R., Wideman, H., Murphy, J., & Lupshenyuk, D. (2008). Blended teacher professional development: A synthesis of three program evaluations. *The Internet and Higher Education*, 11(3-4), 201-210. doi:10.1016/j.iheduc.2008.07.003

P

- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2001b). Currículo e Tecnologia: a reorganização dos processos de aprendizagem. In A. Estrela & J. Ferreira (org.) *Tecnologias em Educação: Estudos e Investigações*. X Colóquio da AFIRSE. Lisboa: FPCE – IIE. Pp. 66-76
- Pacheco, J. A. (2003). Competências Curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. *Revista de Estudos Curriculares*, 1 (1), 59-78.

- Paiva, J., Figueira, C., Brás, C. & Sá, R. (2004). *E-learning: O estado da arte*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Física – Softciências
- Paiva, V. (2004) E-mail: um novo género textual. In: Marcuschi, L. & Xavier, A. (Orgs.) *Hipertextos e géneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. P. 68-90.
- Pallof, R. & Pratt, K. (2001). *Lessons From the Cyberspace Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pallof, R. & Pratt, K. (2005) *Collaborating Online: Learning Together in Community*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pallof, R. & Pratt, K. (2007) *Building Online Learning Communities: Effective Strategies for the Virtual Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking schools in the age of computer*. New York: Basic Books.
- Paraskeva, J. M., & Oliveira, L. R. (2006). *Currículo e tecnologia educativa*: Mangualde: Edições Pedagogo.
- Parente, C. (2002). Avaliação na Educação Pré-Escolar. *Cadernos da FENPROF*, 38, 24-28
- Parente, M. C. (2004). A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia de infância: sete jornadas de aprendizagem (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Braga.
- Parente, C. (2014). Avaliação na educação de infância: itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. *Interacções*, 10(32). pp. 168-182.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Pedro, N., & Piedade, J. (2013). Efeitos da formação na autoeficácia e na utilização educativa das TIC pelos professores: estudo das diferenças entre regimes formais e informais de formação. *Revista e-Curriculum*, 11(3). Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/766/76629369007/>
- Penn, H. (2014). *Understanding Early Childhood: Issues and Controversies*. Maidenhead-England: Open University Press.
- Pérez-Gómez, A.I. (2007) La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria 1*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação*. Porto: Edições: ASA.
- Pimentel, A. (2007). A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. *Estudos de Psicologia*, 12(2), pp. 159-168
- Pinto, M. (1997). A infância como construção social. In M. Pinto & M. J. Sarmiento (Eds.). *As crianças: Contextos e identidades* (pp. 33-73). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Pirard, F. & Barbier, J.M. (2012) Accompaniment and quality in childcare services: the emergence of a culture of professionalization, *Early Years: An International Research Journal*, 32:2, 171-182, DOI: 10.1080/09575146.2011.642852
- Pombo, O. (org.), McLuhan. A Escola e os Media, 1º Caderno de História e Filosofia da Educação, Lisboa: ed. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa, pp. 40-50.1994
- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em matemática. *Quadrante*, Lisboa, 3(1), 3.

- Ponte, J.P. (2000). Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores: Que Desafios?. *Revista IberoAmericana de Educación*, 24, 63-90.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. & Santos, P. (2003). A abordagem experiencial em Intervenção Precoce: na formação, supervisão e intervenção. *Psicologia, Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, Vol. XVII (1), pp 161-177.
- Portugal, G. Libório, O. & Santos, P. (2007). Combinando teoria, praxis e reflexão sobre o desenvolvimento de competências na formação de educadores, na Universidade de Aveiro. In E. C. Martins (org), *Actas do VIII Congresso da SPCE*. "Cenários de educação/formação: novos espaços, culturas e saberes.
- Portugal, G. (2009a). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. *A educação das crianças dos 0 aos, 12*, Conselho Nacional de Educação, Estudos e Relatórios. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp. 33-67.
- Portugal, G. (2009b). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *EXEDRA, Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra*. Nº 1, pp.9-24
- Portugal, G. (2009c). Contextos de desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Gabriela Portugal (org.) *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão*. (pp. 275-286). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – sistema de acompanhamento das crianças*, colecção Nova CIDInE, Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças – desafios e possibilidades (pp.234-253). In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (org.) *Avaliação na educação de infância*, Viseu: Editora Psicosoma.
- Portugal, G. (2012b). Uma proposta de avaliação alternativa e "autêntica" em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), pp. 593-610.
- Poynter, R. (2010). *The handbook of online and social media research: Tools and techniques for market researchers*. John Wiley & Sons.
- Pramling-Samuelsson, I. & Carlsson, M. A. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52:6, 623-641, DOI: 10.1080/00313830802497265
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Priestley M., Robinson, S. & Biesta, G. (2011). Mapping teacher agency: an ecological approach to understanding teachers' work. *Oxford Ethnography and Education conference*, 20 September 2011. Disponível em: <https://www.stir.ac.uk/research/hub/publication/6082>
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. London: Routledge.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2015): Teachers' professional agency and learning – from adaption to active modification in the teacher community, *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol.21, 7, pp. 811-830. DOI: 10.1080/13540602.2014.995483

R

- Rato, J. R. & Castro-Caldas, A. (2010) Neurociências e educação: realidade ou ficção? *In* C. Nogueira, I. Silva, L., Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M.C. Taveira (Eds), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp.626-644). Retirado de <https://repositorio-cientifico.uatlantica.pt/bitstream/10884/652/1/Artigo%20Neuroci%C3%Aancia%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20JRR%20ACC%202010.pdf>
- Reason, P. & Bradbury, H. (eds.). (2001). *Handbook of Action Research – Participative Inquiry and Practice*. London: Sage.
- Rey, B. (1998). *Les Compétences transversals en question*. Paris: ESF editeur.
- Ribeiro, C. (2003) Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1). pp. 109-116. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>
- Redecker, C., Ala-Mutka, K., Bacigalupo, M., Ferrari, A., Punie, Y. (2009). Learning 2.0: The Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe. *Final Report. European Commission - Joint Research Center -Institute for Perspective Technological Studies*. Disponível em: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC55629.pdf>
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Roberts, R. (2011) Companionable learning: a mechanism for holistic well-being development from birth, *European Early Childhood Education Research Journal*, 19:2, 195-205, DOI: 10.1080/1350293X.2011.574406
- Robson, S. (2012). *Developing thinking and understanding in young children: an introduction for students*. (2.^aed.). New York: Routledge.
- Rockel, J. (2009). A pedagogy of care: Moving beyond the margins of managing work and minding babies. *Australasian Journal of Early Childhood*. 34(3), 1-8
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. *In* J. Wertsch, P. Rio, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural Studies of Mind (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives*, pp. 139-164). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139174299.008
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular–fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2004). Competências na cultura de escolas do 1º Ciclo. *In Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 177-197.
- Roldão, M. C. (2005). "Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem no ensino superior." Comunicação apresentada no Workshop "Competências e Avaliação" na Universidade de Aveiro. Disponível em: http://www1.ci.uc.pt/pessoal/abade/bolonha/docs/Competencias_roldao.pdf
- Roldão, M. C. (2009). O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências?. *Educ. Matem. Pesq.*, v.11, n.º 3, 585-596
- Roldão, M.C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria – uma triangulação transformativa nas escolas?. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 12, pp. 7-28.

- Roldão, M.C. (2014). Para que serve a supervisão? In Machado, J. e Alves, J.M (coords), *Coordenação, Supervisão, Liderança. Escolas, projetos e aprendizagens*. (pp. 36-47). Porto: Universidade Católica do Porto. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22553/1/Coordena%c3%a7ao%20Supervisao%20Lideran%c3%a7a.pdf>
- Rychen, D. S. & Tiana, A. (2005). *Desenvolver Competências-chave em Educação: algumas lições extraídas da experiência nacional e da internacional*. Porto: Edições ASA.

S

- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, FCT.
- Sá-Chaves, I. (2007a). *Formação, Conhecimento e Supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. 2ª ed. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2007b). *Portfólios Reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. 3ª ed. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2008) Novos Paradigmas, Novas Competências: complexidade e identidade docente. *Saber (e) Educar*. 13, 59-69.
- Sá-Chaves, I. (2008b). Prefácio. In I. Alarcão & M. C. Roldão, *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 9-13.
- Saldaña, J. (2009) *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage Publications.
- Salmon G. (2002) Approaches to Researching Teaching and Learning Online. In Steeples C., Jones C. (eds) *Networked Learning: Perspectives and Issues. Computer Supported Cooperative Work*. Springer, London
- Salmon, G. (2004). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. Psychology Press.
- Sanches, M. A. (2012). Educação de infância como tempo fundador: repensar a formação de educadores para uma acção educativa integrada. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.
- Santos, B.S. (2008). *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez Editora
- Santos, L. & Jau, J. (2008) À Conversa com Ferré Laevers. *Cadernos de Educação de Infância*, (84), Lisboa: APEI. pp. 4-9.
- Santos, P., Portugal, G., Libório, O., Figueiredo, A., Abrantes, N., Silva, C., & Góis, S. (2011). Um sistema de acompanhamento das crianças (SAC) em jardim-de-infância: Uma via para a diferenciação pedagógica e inclusão. *Análise Psicológica*, 29(1), 135-147. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312011000100009&lng=pt&tlng=p
- Sarmento, M. J. (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In M. J. Sarmento, A B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Asa, pp. 9-34.
- Sarmento, M. J., & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. In M. Pinto & M. J. Sarmento (Coords.), *As crianças:*

- Contextos e identidades* (pp. 9-30). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Sarmento, M. J. (2008). Sociologia da Infância: Correntes e confluências. In Sarmento, M. J.; Gouvêa, M. C. S. de (Org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, pp. 17-39.
- Sarmento, M. J. (2013). Infância Contemporânea e Educação Infantil: Uma Perspectiva a Partir dos Direitos da Criança. In M. A. Salmazé & O. A. Almeida. (Org.). *Primeira Infância no século XXI – Direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo* (pp. 131-148). Campo Grande: Editora Oeste.
- Sarmento, M. J. (2015). Educação infantil em tempo integral e bem-estar da criança como princípio de justiça. *Cadernos de Pesquisa em Educação*. a. 12, v. 19, n. 42, pp. 29-44. Doi:
- Sarmento, T. (2015). Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. in Ferreira, F. & Anjos, C. (Org.) *Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional*. Maceió: De Facto Editores, pp. 69-86.
- Sarmento, T. (2016). Tempos de mudança na formação das educadoras de infância. *Essentia: Revista de Cultura, Ciência e Tecnologia da UVA*. v. 17, n.º 1, disponível em:
<http://www.uvanet.br/essentia/index.php/revistaessentia/article/view/94>
- Shepherd, C (2003). In search of the perfect e-tutor. Disponível em:
http://www.fastrak-consulting.co.uk/tactix/Features/perfect_etutor.htm
- Schlemmer, E. (2010). *Formação de professores na modalidade on-line: Experiências e reflexões sobre a criação de espaços de convivência digitais virtuais*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. DOI:
<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.23i84.2264>
- Schwandt, T. (2000). *Dictionary of qualitative inquiry*. London: Sage Publications.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15: 107-117. doi:10.1002/chi.617
- Seixas, S. (2014). Da neurobiologia das relações precoces à neuroeducação. *Interacções*, (30), pp. 44-71.
- Severino, M.A. (2007). *Supervisão em Educação de Infância: supervisores e estilos de supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Severino, M.A., & Gonçalves, J.A. (2008) A Diferenciação no processo superviso da formação de Educadores De Infância. In *XV Colóquio da AFIRSE/AIPELF Secção Portuguesa: Complexidade um Novo paradigma para investigar e intervir em educação?* Lisboa: AFIRSE. ISBN 978-972-8036-96-6
- Shonkoff, J., & Phillips, D. (Eds.) (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Schore, A. (2016). *Affect Regulation and the origin of the self - The neurobiology of Emotional Development* New York: Routledge.
- Siegel, D. (2005). *A mente em desenvolvimento. Para uma neurobiologia de experiência interpessoal*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Siemens, G. (2008). New structures and spaces of learning: The systemic impact of connective knowledge, connectivism, and networked learning. *Comunicação apresentada no Encontro sobre Web 2.0*, Universidade do Minho, Braga. Disponível em: http://elearnspace.org/Articles/systemic_impact.htm
- Silva, L. D. J. (2002). *Implicações Cognitivas e Sociais da Globalização das Redes e Serviços Telemáticos: estudo das implicações da comunicação reticular na dinâmica cognitiva e social da Comunidade Científica Portuguesa*. (Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro).

- Silva, A. (2004). *Processos de ensino-aprendizagem na Era Digital*. BOCC – Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação, ISSN: 1646-3137. Disponível em: <http://www.bocc.uff.br/pag/silva-adelina-processos-ensino-aprendizagem.pdf>;
- Silva, A. (2007). "Ciberantropologia, o estudo das comunidades virtuais, in Ribeiro, J.; Bairon, S. (orgs), «*Dos documentos de terreno ao hipermedia*», in Antropologia Visual e Hipermedia, Porto: Ed. Afrontamento.
- Silverman, D. (org.) (2004). *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*. London: Sage Publications.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: a Vygotskian perspective. *Education and Child Psychology*, 26 (2), pp. 77-89.
- Sommer, D.; Pramling-Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2013). Earlychildhood care and education: a child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21:4, pp.459-475, DOI: 10.1080/1350293X.2013.845436
- Soto, I.P. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, 27, 81-102.
- Souza, F.N.; Costa, P.A.; Moreira, A. (2011). Análise de Dados Qualitativos Suportada pelo Software WebQDA. *Atas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação. Perspetivas de Inovação (CHALLENGES2011)*, pp. 49-56. Braga, 12 e 13 de Maio, (CD-ROM, ISBN: 978-972-98456-9-7).
- Spodeck, B.; Brown, P. (1998). "Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspectiva histórica" in Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de infância*. Porto: Porto Editora. 2.^a ed.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. (2 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

T

- Tapscott, D. (1997). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. Harvard Business Press.
- Tardif, M. (1999). *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2001). Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milénio. In Alarcão, I. (Org.) (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed Editora
- Tejada-Zabaleta, A. (2007). Desarrollo y formación de competencias: un acercamiento desde la complejidad. *Acción Pedagógica*, N.º 16/Enero-Diciembre, pp. 40-47.
- Thompson, T. L., & Kanuka, H. (2009). Establishing communities of practice for effective and sustainable professional development for blended learning. In *Effective blended learning practices: Evidence-based perspectives in ICT-facilitated education* (pp. 144-162). IGI Global.
- Tojal, Manuel Diamantino.(2013). Comunicação Digital: novos usos da escrita e sua projeção no texto publicitário. *Revista Intercâmbio*, v. XXVII: 164-187, São Paulo:LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/download/17695/13192>
- Tomás, C & Soares, N. (2004). Infância, protagonismo e cidadania: Contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância. *Revista Fórum Sociológico*, n.º 11/12 (2.^a Série), pp. 349-361.
- Tomás, C. (2007a). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *Mídia & Jornalismo*, (11), pp.119-134

- Tomás, C. (2007b). Participação não tem idade. Participação das crianças e cidadania da infância". *Contexto & Educação*, 78, pp.45-68.
- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interacções*, (10)32, pp.129-144
- Tomás, C. & Portugal, G. (2015). Editorial. *Investigar em Educação* - II^a Série, N.º 4, pp. 7-8.
- Tomás, C. & Fernandes, A. (2013). Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Revista Educativa*, 16(2), pp. 201-216. Doi: <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v16.n2.2013.201-216>
- Tunçalp D. & Lê, P. (2014). (Re)Locating boundaries: a systematic review of online ethnography. *Journal of Organizational Ethnography*, Vol. 3 Iss: 1, pp.59 – 79. Doi: <http://dx.doi.org/10.1108/JOE-11-2012-0048>
- Turnbull, M. (2005). Professional Agency for Student Teachers. *NZ Research in Early Childhood Education*, Vol. 8, pp. 59-70. Disponível em: https://www.childforum.com/images/stories/2005_Turnbull.pdf
- Thurler, M. & Perrenoud, P. (2006). Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas?. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (128), 357-375. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000200005>

U - V

- UNICEF. (2008). *A transição dos cuidados na infância: uma tabela classificativa dos serviços de educação e cuidados na primeira infância nos países economicamente desenvolvidos*, Innocenti Report Card n. 8.
- Valentini, C.B & Soares, E.M.S. (orgs.) (2010). *Aprendizagem em Ambientes Virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários*. E-book – Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/aprendizagem-ambientes-virtuais/article/viewFile/393/323>
- Vasconcelos, T. (2004). A Educação de Infância é uma Ocupação Ética. *Revista Portuguesa de Pedagogia* (Número Temático "Família, Comunidade e Educação") Ano 38, nº 1, 2, 3: pp. 109-125.
- Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um "TEAR": Estratégias emergentes de "andaimeação" definidas por supervisoras e supervisionadas. *Revista da Educação*, Vol. XV, nº 2, pp. 5-26.
- Vasconcelos, T. (2009a). *A Educação de Infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009b). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e competências*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2012). *A Casa [que] se Procura - Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*. Lisboa: APEI.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância (Última Lição)*. Porto: Editora Media XXI.
- Vieira, F.; Moreira, M. A.; Barbosa, I.; Paiva, M. & Fernandes, I. S. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 29(105), pp. 197-217.
- Vieira, F. (2010). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: Para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M.

- A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes. *No Caleidoscópio da Supervisão. Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo. pp. 15-45.
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente*. Cadernos de CCAP-1. Ministério da Educação. Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vieira, F. (2013). A experiência educativa na formação inicial de professores. *Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME*. V.8, n.º 2, pp. 592-619.
<http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n2p592-619>
- Vilarinho, E. (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vonk, J. (1989). Beginning Teachers' Professional Development and Its Implications for Teacher Education and Training. *The Irish Journal of Education*, 23(1), 5-21. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/30077341>

W

- Walsh, D. (2005). Developmental theory and early childhood education - Necessary but not sufficient. In Yelland, N. (ed.) (2005). *Critical issues in early childhood education*. Capítulo 3. London: McGraw-Hill Education.
- Whitebread, D. & Coltman, P. (2008). *Teaching and Learning in the Early Years*. New York: Routledge.
- Wolcott, L. (2003). Dynamics of Faculty Participation in Distance Education: Motivations, Incentives, and Rewards. In M. Moore and B. Anderson (Ed.). *The Handbook of Distance Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers (pp. 549- 565)
- Woodhead, M. (1999). Reconstructing developmental psychology—some first steps. *Children & Society*, 13(1), pp. 3-19
- Woodhead, M. (2005) "Early Childhood Development: a question of rights" *International Journal of Early Childhood*, Vol 37, 3, pp79-98
- Woodhead, M. (2006). Changing Perspectives on Early Childhood Studies: Theory Research and Policy. In *Education for All Global Monitoring Report 2007 – Strong Foundation: Early Childhood Care and Education* [Background paper]. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO).

Y

- Yelland, N. (ed.) (2005). *Critical issues in early childhood education*. London: McGraw-Hill Education.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. (3.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Z

- Zabala, A. & Arnau L. (2008). *11 Ideas Clave – Como aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições: ASA.

- Zabalza, M.A. (2005). El aprendizaje experiencial como marco teórico para el Practicum. In M.L. Iglesias et al., *El Practicum como compromiso institucional: los planes de prácticas*. Santiago de Compostela: Unidixital, pp. 19-34.
- Zabalza, M. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, pp. 21-43.
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence*. Paris: Liaisons.
- Zavalloni, G. (2011). *La pedagogía del caracol – por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Graó.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Educa.
- Zimmerman, B.J. & Schunk, D. (Eds.) (2008). *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and application*. New York: Lawrence Earlbaum Associates, pp. 1-30.

DOCUMENTAÇÃO OFICIAL E LEGISLAÇÃO:

- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto Anexo n.º 1 (Perfil específico do desempenho profissional do Educador de Infância).
- Decreto-Lei n.º 42/2005 de 22 de fevereiro, Diário da República – I Série – A n.º 37 (Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior).
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).
- Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica.
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua Operacionalização).
- Circular n.º 4 DGIDC/DSDC/2011 (A Avaliação na Educação Pré-Escolar).
- Ministério da Educação/ DGE (eds.). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DGE.

ANEXOS

ANEXO I – Tutorial Colabor@

ANEXO II – Questionário Apresentação Colabor@

ANEXO III – Questionário Final

“Competências EI | Projeto Colabor@”

ANEXO I

Tutorial Colabor@

- Tutorial Colabor@ -



Seja bem-vindo a esta comunidade, que tem por intenção tornar-se numa oportunidade de **debate, partilha, troca de saberes, análise, reflexão e pesquisa** sobre diversas temáticas da área da formação em Educação de Infância, explorando soluções tecnológicas, promotoras do trabalho cooperativo e da aprendizagem em rede, enquanto estratégia colaborativa de supervisão.

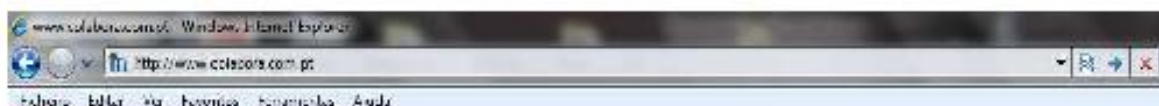
Este tutorial tem a finalidade de guiar os utilizadores da plataforma, dando orientações necessárias para o acesso, registo, navegação e utilização das principais ferramentas disponibilizadas.

Acreditamos que o interface da plataforma é muito intuitivo e talvez este guia venha a ser muito pouco necessário. Em caso de qualquer dúvida poderá enviar o seu pedido de ajuda ou esclarecimento para o e-mail colabora.esec@gmail.com.

A nossa sugestão é que **experimente e não tenha medo de clicar!**

1. Acesso à plataforma

- ✓ Insira no seu navegador de internet o endereço: www.colabora.com.pt



- ✓ Este é a página inicial da comunidade que surgirá no monitor:

Este é o bloco de **menu principal**: o item **contacto** indica o endereço electrónico que permite a sua comunicação directa com os responsáveis pela gestão da plataforma. O fórum *Em caso de dúvida* possibilita a colocação de dúvidas ou dificuldades na utilização da plataforma, ficando sujeito a resposta num intervalo de 24h a 48h (aproximadamente).

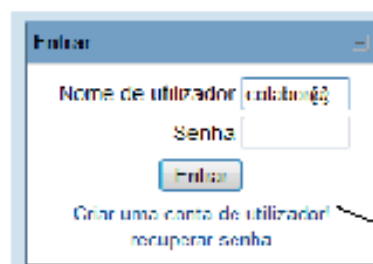


Existem duas possibilidades de aceder à comunidade: 1) pelo bloco **entrar**,
2) ou clicando na palavra "Entrar" que se encontra no canto superior direito do écran.

Será necessário primeiramente **criar uma conta de utilizador** (pg 3). Depois de registadas as credenciais de utilizador, bastará preencher os campos nome de utilizador e senha no bloco entrar.

2. Registo e inscrição na plataforma

- ✓ Aceda ao campo de entrada.
- ✓ Se for um utilizador já registado deverá preencher os campos “nome de utilizador” e “senha” com os dados pessoais que definiu aquando do seu registo.



Entrar

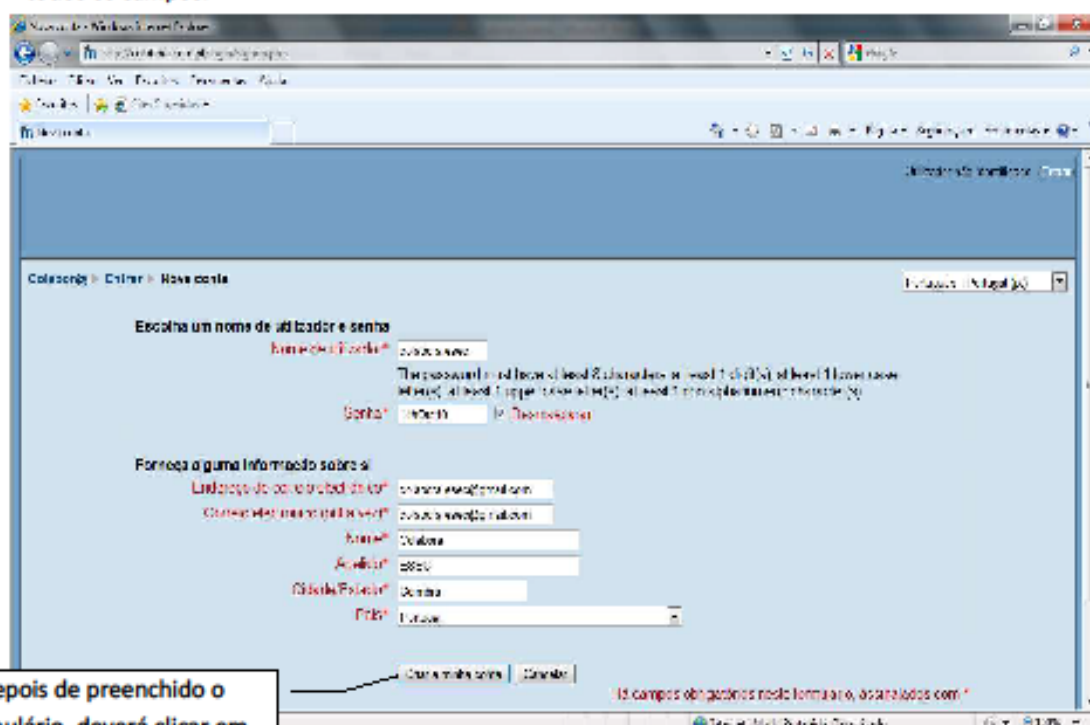
Nome de utilizador

Senha

[Criar uma conta de utilizador](#) / [recuperar senha](#)

Para fazer o seu **REGISTO**
clique na opção
“criar uma conta de utilizador”

- ✓ Aparecerá uma janela que solicita informações que deverá preencher com os seus dados pessoais. Como todos os campos são de preenchimento obrigatório deverá completar todos os campos.



Nova conta

Escolha um nome de utilizador e senha

Nome de utilizador

Senha

Forneca alguma informação sobre si

Endereço de correio eletrónico

Nome de sobrenome (último nome)

Nome

Apelido

Gênero

Idade

13 campos obrigatórios neste formulário, assinalados com *

Depois de preenchido o formulário, deverá clicar em “criar a minha conta”

Nota: Os dados apresentados na imagem servem apenas de exemplo, deverá preencher com as suas informações pessoais. O endereço electrónico deverá ser válido e acessível para que o registo possa ser conduzido. Aconselhamos a que utilize nome e senha de fácil memorização, tendo em conta que a senha deverá incluir no mínimo 8 caracteres, pelo menos 1 algarismo, pelo menos uma letra minúscula, pelo menos 1 letra maiúscula e pelo menos um carácter não alfanumérico (ex.: ! # \$ % & ?).

- ✓ Se todas as informações estiverem em conformidade deverá aparecer a seguinte mensagem:



- ✓ Em seguida será enviada para o seu endereço electrónico uma mensagem com todas as informações necessárias para completar a inscrição na plataforma. Consulte a sua caixa de correio, verificando a entrada de uma mensagem com o assunto **“www.colabora.com.pt: Confirmação da conta”** e complete o processo com as instruções que seguem, recomendando o acesso a uma ligação de confirmação do seu registo.

- ✓ Depois de clicar no endereço referido, seguirá uma hiperligação que lhe revelará a seguinte comunicação:

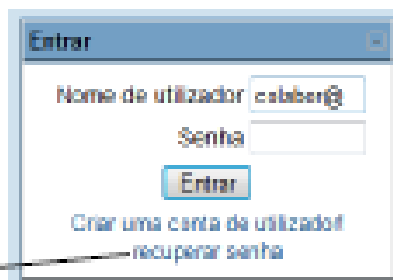


- ✓ Concluiu o seu registo na plataforma com sucesso.

Seja bem-vindo à comunidade Colabor@!

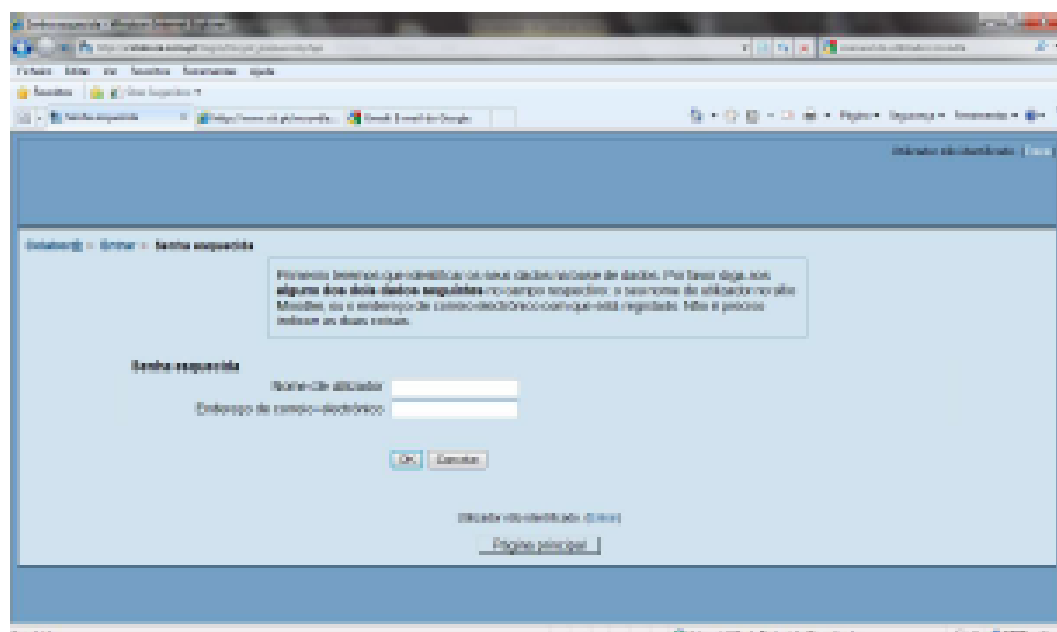
3. Recuperar as credenciais de acesso

✓ Na eventualidade de se ter esquecido dos seus dados de acesso, proceda do seguinte modo:



No bloco ENTRAR clique sobre a opção "recuperar senha".

Na página seguinte basta que indique uma das suas informações possíveis e clique no botão ok.



✓ Seguidamente serão enviadas para a conta de e-mail utilizada no registo as instruções para seleccionar uma nova senha de acesso. Se não recebeu o e-mail contendo as instruções verifique, por favor, a pasta "Lixeira" da sua conta de correio electrónico.

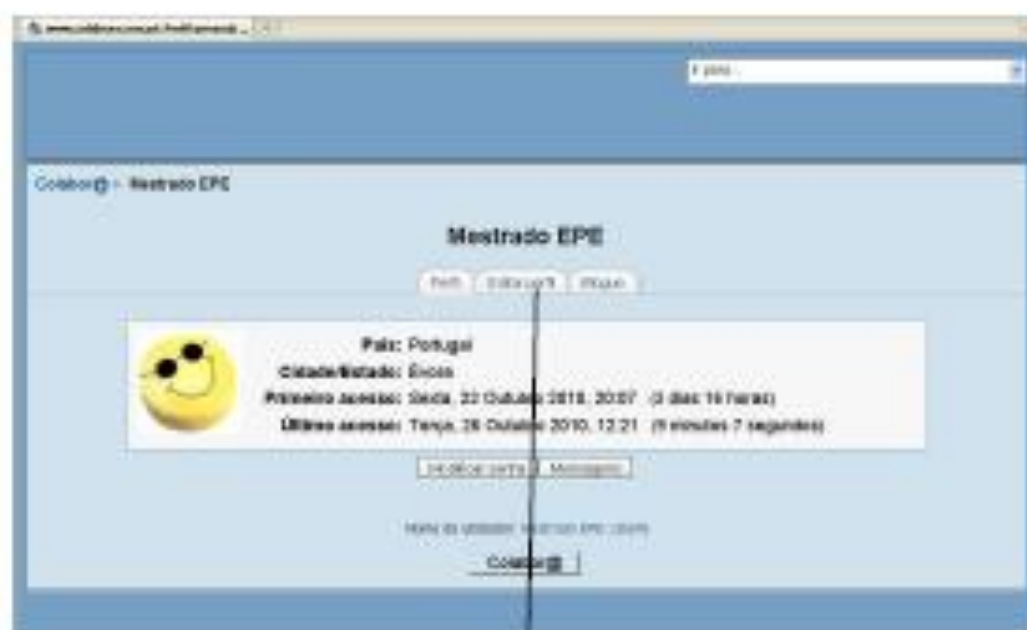
4. Editar/Actualizar o seu perfil

✓ O perfil pessoal permite completar ou actualizar as informações dos participantes, incluindo alterar a sua senha de acesso, ou incluir uma foto ou figura de apresentação, o que tornará a comunicação mais confiável e personalizada.



Para editar o seu perfil pessoal clique no nome de utilizador que surge no **canto superior direito do monitor**.

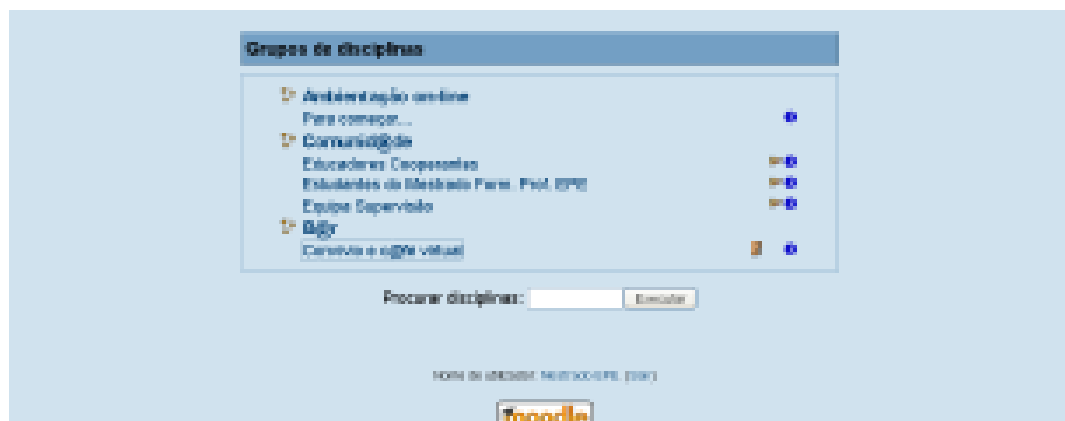
Depois de ter clicado no nome de utilizador irá aparecer uma janela com um resumo do perfil.



Ao clicar em **Editar perfil** surge um formulário que poderá completar com dados como por exemplo os seus interesses e hobbies, a fotografia.

5. Circulação nas áreas da comunidade

✓ Existem diferentes tipos de áreas na plataforma, com distintos objectivos. É possível reconhecê-las no final da página inicial, no bloco central designado “Grupos de disciplinas”



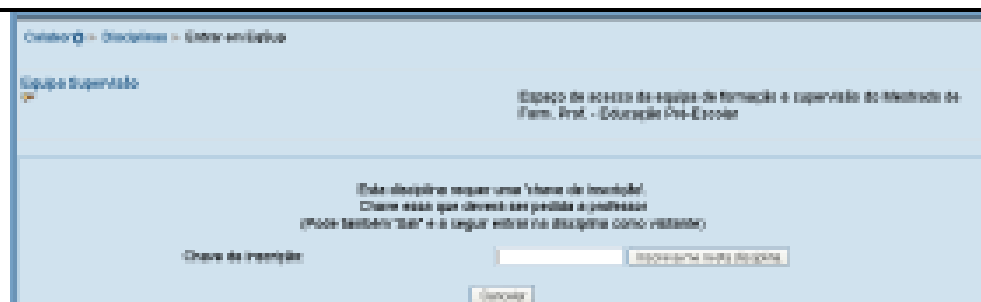
✓ A área de “Ambientação on-line” será o espaço de primeiro contacto com todos os participantes do projecto, é uma secção de apresentação, ambientação e expectativas, de manipulação das primeiras ferramentas a utilizar na plataforma.

É o início da interação!

✓ O domínio “Comunidade” está organizado de acordo com o grupo de pertença de cada um dos participantes, para que as vivências, comunicações e partilhas estabelecidas sejam mais contextualizadas e adequadas às experiências de cada um. O acesso é assim restrito aos participantes de cada um dos grupos e será condicionado à introdução de uma chave de inscrição previamente fornecida.

✓ O “B@r” é o espaço aberto a toda a comunidade, previsto para um contacto mais descontraído e recreativo, convidando todos os participantes a entrar e a conviver como quem toma um c@fé, um ch@ ou uma l@ranjada virtual! É o lugar da confraternização e aprofundamento das relações pessoais em torno de todas as conversas e de todos os sabores que a imaginação permitir.

Ao clicar sobre qualquer um dos grupos da área da “comunidade” surgirá um painel a solicitar a senha de inscrição que lhe foi disponibilizada para acesso ao grupo de pertença. Note que a introdução da chave apenas é necessária uma vez. Da vez seguinte que aceder ao seu grupo entrará directamente sem voltar a introduzir a chave. A chave fornecida é pessoal e intransmissível. Depois de introduzida a chave, visualizará a página correspondente ao seu grupo e a todos os recursos disponibilizados pela mesma.



6. Actividades propostas na Comunidade Colabor@

✓ São diversas as modalidades de participação que a plataforma permite, conforme os objetivos e as ferramentas seleccionadas. Segue-se a explicação genérica das suas funcionalidades, identificando-as com o símbolo pelas quais são reconhecíveis na plataforma.

Fóruns

Os **Fóruns** são ferramentas de comunicação assíncrona (os interlocutores comunicam em tempos diferentes). Esta pode ser a actividade mais importante pois é aqui que ocorrem a maior parte das discussões. Os fóruns podem ser estruturados de diferentes formas e as respostas podem ser apresentadas em vários formatos e podem incluir anexos. Os participantes no fórum receberão por correio cópias de cada nova resposta.² Poderá comunicar com os participantes colocando dúvidas, debatendo perspectivas ou descontraír conversando sobre temas do seu interesse.

Pela sua natureza assíncrona esta será uma ferramenta bastante utilizada, para a qual propomos algumas **estratégias** a ter em conta, de modo a gerir a informação produzida e a participação de todos de forma eficiente:

- **Acompanhe regularmente os Fóruns em curso:** Se uma determinada temática tiver uma discussão dinâmica e muito participada, o número de mensagens gerado fará com que, tenha que actualizar-se e processar muitas intervenções e eventualmente documentos anexos compactadamente, demorando e prejudicando a oportunidade da sua participação.
- **Procure disponibilizar-se para consultar as mensagens:** Aceder aos fóruns de discussão quando não tenha condições propícias para estar concentrado e desenvolver as acções que sejam necessárias (tomar notas, colocar uma mensagem, consultar uma página da Internet, etc.) de forma adequada, pode revelar-se improdutivo e gerador de confusão e desinteresse.
- **Leia as mensagens existentes antes de elaborar e colocar a sua:** de modo a não repetir dúvidas, questões, comentários ou informações já expressas.
- **Adopte uma atitude construtiva, **isenta** e colaborativa:** mesmo quando discorda totalmente do conteúdo de uma mensagem ou lhe parece que pode acrescentar muito mais que os seus colegas sobre um assunto em discussão.
- **Procure que a sua participação contribua para o avançar e aprofundar da discussão:** colocando questões pertinentes, introduzindo novas ideias, argumentos e informações, partilhando a sua experiência pessoal, etc. Evite colocar mensagens apenas para dizer que concorda com o que alguém disse, sem fundamentar ou acrescentar a sua perspectiva individual. Afinal, "a avançar se vai ao longe"!

² Para quem **NÃO QUER RECEBER TODAS AS MENSAGENS DA Colabor@** pode alterar esta opção no seu perfil individual, seleccionando a opção "**Editar Perfil**"; "**opções avançadas**" ➡

Aqui procure a opção "**Tipo de sumários de correio**", quando encontrar esta opção têm a possibilidade de escolher de entre três

opções:

Tipo de sumários de correio	<input type="button" value="Completos: uma mensagem por cada mensagem colocada"/>
Auto-subscrição ao fórum	<input type="button" value="Somente para mensagens que chega a minha caixa de correio"/>
Registo de temas	<input type="button" value="Somente para temas de interesse pessoal"/>

- 1ª "Sem sumários: cada mensagem que se envia é enviada separadamente" (esta é por defeito a que é assumida);
- 2ª "Completo: correio diário com mensagens completas" (recomendada para quem não quiser receber individualmente todas as mensagens, passando a receber no e-mail uma única mensagem com o resumo de todas as mensagens colocadas nos fóruns);
- 3ª "Temas: sumário diário unicamente com temas".

Chats

O **Chat** é um dos recursos mais comuns num ambiente on-line. Permite que os participantes conversem em tempo real através da Internet, caracterizando uma comunicação síncrona.

O chat é útil para actividades pontuais ou simplesmente convívio entre os participantes. As suas maiores limitações são: a exigência da presença simultânea dos participantes e a dificuldade em seguir as diferentes 'conversas' que se vão desenrolando, pelo que é mais eficaz quando o grupo envolvido é pequeno.

Um chat pode ser programado para uma data e horário fixos, e até com um tema pré-determinado. Pode também ser um chat aberto para a participação em qualquer horário. Neste caso, os participantes podem conversar a qualquer momento com quem estiver conectado no ambiente.

Por ser um espaço de comunicação em tempo real (síncrona), acontecem inibições iniciais por parte de alguns participantes, pois neste ambiente não existe tempo para uma elaboração mais cuidadosa das contribuições. Desta forma, subentende-se que exista uma flexibilização em relação aos erros cometidos nesta interação, que se use linguagem clara e sucinta; e para minimizar o efeito de silêncio sugere-se a divisão do que se quer dizer em várias frases, digitando "Enter" a cada frase e utilizando reticências para indicar que ainda se vai continuar a comunicar;

Diários de alunos

O **Diário**, como o nome já sugere, é um recurso que possibilita o registo diário das reflexões do participante sobre o seu processo formativo em curso.

No diário podem ser registadas opiniões, dúvidas, dificuldades, situações vividas, impressões sobre experiências e episódios, apreciações de desempenho pessoal e colectivo, análises críticas pessoais sobre aprendizagens, (des)conhecimentos, dilemas...etc.

A ideia é possibilitar um espaço de reflexão compartilhado com a equipa de formação. Esta partilha não deve ser temida, antes deve ser incentivada já que o objectivo do diário é, além de um espaço para "desabafo" (como um diário normal!) funcionar também como um instrumento de avaliação e reflexão do grupo em relação ao processo de (trans)formação/aprendizagem.

Referendos

Os **Referendos** são uma actividade simples que pode ser útil como uma forma rápida de inquérito para estimular reflexão sobre um tópico ou como recolha de opinião, através da colocação de uma pergunta com opções diversas de resposta.

Glossários

O **Glossário**, tal como o nome sugere, permite criar uma lista de termos ou conceitos, semelhante a um dicionário, permitindo elucidar significados e partilhar uma linguagem comum.

Permite ainda a criação de colecções de documentos digitais, galerias de imagens, lista de apontadores para páginas na Internet, entre outros.

Recursos

Muitos outros recursos poderão ser explorados nesta plataforma, tais como questionários, tarefas com questões abertas, actividades de pesquisa e encaminhamento para páginas exteriores à plataforma através de hiperligações... cremos que serão de manipulação intuitiva não oferecendo dificuldades na sua exploração. Ainda assim, em caso de dúvida, utilize os contactos e ferramentas disponíveis para o suporte à sua navegação.

7. Logout da Comunidade Colabor@

Sempre que quiser terminar a sua sessão na plataforma, não se esqueça de clicar no canto superior direito da página em que estiver, sobre a palavra "Sair".



Só deste modo será desconectado da comunidade e o servidor deixará de contar com a sua participação, caso contrário será sempre considerado um membro em actividade.

Esperamos contudo que saia da plataforma com vontade de voltar!



Em caso de dúvidas ou de dificuldades no acesso ou utilização da plataforma colabor@, poderá utilizar o endereço de correio electrónico colabora.esec@gmail.com ou solicitar ajuda explicitando-a no fórum da página inicial "Em caso de dúvida".

Identificação de Participante Colabor@.esec

Estas questões têm por objectivo recolher informações que permitam conhecer as condições pessoais, profissionais e de familiarização com as tecnologias de informação e comunicação. Será garantido total sigilo sobre o conteúdo das respostas contidas em cada questionário. As questões apresentadas não têm qualquer intenção avaliativa, apenas se destinam ao (re)conhecimento dos participantes no projecto.

***Obrigatório**

Dados pessoais e profissionais

Iniciais do nome completo *

Preencha com as iniciais do seu nome próprio completo (ex.º: Maria Conceição Rocha Abrantes = MCRA)

Idade *

Assinale o intervalo da sua faixa etária

Habilitação Académica *

Assinale a habilitação académica que possui actualmente

Tempo de serviço *

Assinale o intervalo correspondente ao seu tempo de serviço

Idade do grupo de crianças que orienta *

Assinale as idades predominantes das crianças do grupo com que trabalha

☐ 3 anos

☐ 4 anos

☐ 5 anos

Experiência na utilização de tecnologias de informação e comunicação

Onde tem acesso ao computador? *

(assinale TODAS as respostas que se verificam)

- ☐ Em casa
- ☐ Na escola
- ☐ Em casa de familiares ou amigos
- ☐ Tenho computador pessoal
- ☐ Não tenho computador pessoal
- ☐ Tenho computador portátil

Qual a sua reação nos primeiros contactos com o computador? *

(assinale TODAS as respostas que se verificam)

- ☐ Serenidade
- ☐ Interesse
- ☐ Resistência
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Medo de estragar o equipamento
- ☐ Frustração

Em geral, como classifica o seu nível em termos de domínio dos computadores? *

(assinale APENAS UMA opção)

- ☐ Muito fluente
- ☐ Bom utilizador
- ☐ Pouco experiente, mas a aprender
- ☐ Principiante
- ☐ Utilizador «perigoso»

Operações básicas com computadores *

(Assinale TODAS as opções que se aplicam)

- ☐ Habitualmente não uso computador
- ☐ Uso computador para trabalhar em programas previamente instalados
- ☐ Consigo resolver problemas simples que normalmente ocorrem com o meu computador e a minha impressora
- ☐ Aprendo a utilizar novos programas sozinho

Internet *

(Assinale TODAS as opções que se aplicam)

- ☐ Eu não uso a internet
- ☐ Sou capaz de aceder a sites para pesquisar informação
- ☐ Sou capaz de seguir "links" de sites para diferentes tipos de recursos da internet
- ☐ Uso frequentemente listas de recursos da internet e faço pesquisas para explorar recursos diversos (blogs, wikis, redes sociais, partilha de ficheiros)

Pesquisa de informação *

(Assinale TODAS as opções que se aplicam)

- ☐ Não costumo pesquisar informação em formato electrónico
- ☐ Faço pesquisas simples com recurso a motores de pesquisa
- ☐ Tenho facilidade em fazer pesquisas avançadas em portais, repositórios, etc

Correio electrónico *

(Assinale TODAS as opções que se aplicam)

- ☐ Não tenho nenhum e-mail activado
- ☐ Tenho uma caixa de correio eletrónico mas raramente o uso
- ☐ Mando mensagens usando o e-mail- quase sempre para colegas, amigos e família
- ☐ Verifico o meu e-mail regularmente e organizo convenientemente os meus ficheiros de e-mail

Como obteve os seus conhecimentos de informática? *

(Assinale TODAS as opções que se verificam)

- ☐ Por interesse e auto-didatismo
- ☐ No trabalho, por exigência profissional
- ☐ Na prática do dia-a-dia, com familiares e/ou amigos
- ☐ Frequentei formações nesta área

Enviar

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.

Tecnologia do [Documentos do Google](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Termos adicionais](#)

COMPETÊNCIAS EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA | PROJECTO COLABOR@

APRESENTAÇÃO

OBJECTIVO:

Este questionário constitui-se num momento final de recolha de dados sobre Competências em Educação de Infância e sobre o desenvolvimento do Projecto Colabor@ em que esteve envolvida ao longo do ano lectivo. Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins científicos, num estudo de natureza académica realizado por Joana Chélinho e orientado pela Doutora Gabriela Portugal, no âmbito do doutoramento em Didáctica, na área de Formação e Supervisão, na Universidade de Aveiro.

CONFIDENCIALIDADE:

Será garantido total sigilo sobre o conteúdo das respostas contidas em cada questionário. A análise das informações e a sua divulgação será feita através de dados totais e/ou parciais. Todas as referências a informações individuais serão codificadas, garantindo a sua confidencialidade.

COLABORAÇÃO:

Um estudo desta natureza apenas será possível realizar com a sua colaboração, pelo que a resposta, a este questionário, se torna imprescindível.

Para o êxito do presente estudo, muito contribuirão a maior brevidade na devolução do questionário, a sinceridade e a exactidão das suas respostas.

AGRADECIMENTO:

Aceite os sinceros agradecimentos pela colaboração que se disponibilizar prestar.

[Continuar »](#)

Tecnologia do [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Termos adicionais](#)

COMPETÊNCIAS EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA | PROJECTO COLABOR@

*Obrigatório

IDENTIFICAÇÃO

Iniciais do nome completo *

preencha com as letras iniciais do seu nome completo (ex.º: Luísa Maria Santos = LMS)

Idade *

assinale o intervalo da sua faixa etária

 ▼

Curso de formação frequentado: *

- ☐ Mestrado em Educação Pré-Escolar
- ☐ Mestrado em Educação Pré-Escolar + Ensino do 1.º CEB

Tempo de serviço *

assinale o intervalo correspondente ao seu tempo de serviço

 ▼

Idade do grupo de crianças que acompanhou *

assinale as idades predominantes das crianças do seu grupo

- ☐ 3 anos
- ☐ 4 anos
- ☐ 5 anos
- ☐ 6 anos

Dimensão do grupo de crianças que acompanhou *

assinale o intervalo correspondente ao número total das crianças do seu grupo

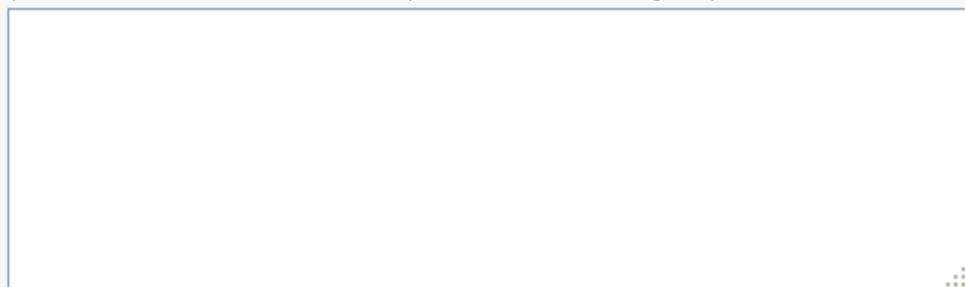
 ▼

Parte I

Esta parte do questionário destina-se a recolher as suas opiniões sobre a ideia de competência. São questões para respostas abertas, que devem reflectir o seu entendimento pessoal sobre o que é solicitado.

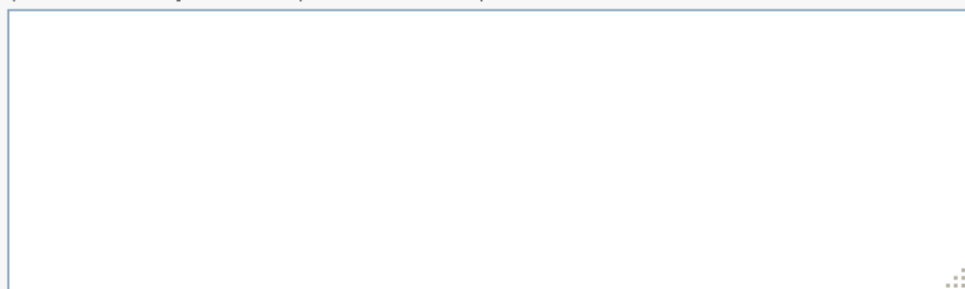
Questão 1: Quando pensa em competência quais os termos que imediatamente lhe associa? *

(Procure ser sintética, recorrendo a palavras, não a descrições.)

A large rectangular text box with a thin blue border, intended for the user's response to Question 1. It is currently empty.

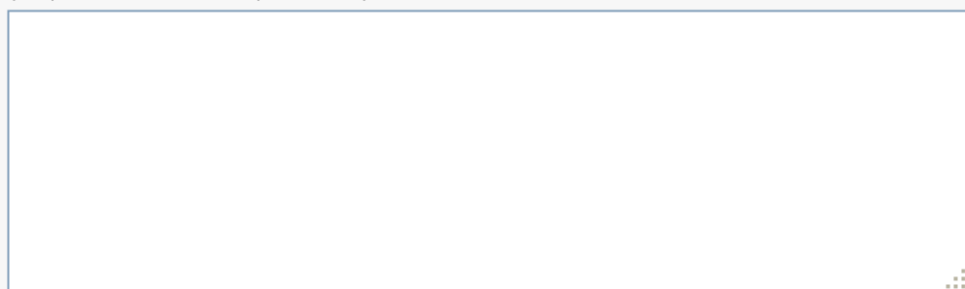
Questão 2: O que é para si um educador/a de infância competente? *

(Procure ser objectiva, se possível, tente apresentar a sua ideia como se fosse uma definição.)

A large rectangular text box with a thin blue border, intended for the user's response to Question 2. It is currently empty.

Questão 3: Quais as principais características que associa a um educador/a de infância incompetente? *

(O que marca a incompetência?)

A large rectangular text box with a thin blue border, intended for the user's response to Question 3. It is currently empty.

« Anterior

Continuar »

COMPETÊNCIAS EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA | PROJECTO COLABOR@

***Obrigatório**

Parte II - Inventário de Competências em Educação de Infância

Procure responder da forma mais honesta possível ao conjunto de itens que se segue. Lembre-se que não está a ser avaliado/a e que não existem respostas certas ou erradas.

O inventário que se segue apresenta dimensões de competências profissionais do educador de infância, pretendendo-se que pela sua auto-análise registre em que medida julga que o recurso aos instrumentos do SAC no seu processo formativo contribuiu para o domínio das competências enunciadas.

Para cada indicador apresentado encontrará uma escala de 1 a 5 relativa aos níveis de domínio das competências enunciadas, representando:

		1) Muito baixo ;	2) Baixo;	3)
Médio;	4) Alto;	5) Muito alto		

Procure avaliá-los sobre cada uma destas dimensões:

COMPREENSÃO = em que medida o ciclo SAC contribuiu para ter compreendido/esclarecido a relevância dessa conduta para um desempenho profissional competente (Compreendi...?);

CONCRETIZAÇÃO = em que medida o ciclo SAC favoreceu a oportunidade de operacionalizar/ experimentar essa conduta na sua prática pedagógica (Concretizei...?);

APROPRIAÇÃO = em que medida julga ter consolidado/ integrado essa conduta na sua prática para a desempenhar na sua futura profissão (Apropriei-me...?).

Procure responder a todas as alíneas.

COMPETÊNCIAS EMPÍRICAS/ ANALÍTICAS

(condutas de diagnóstico, recolha de dados, descrição de situações e interpretação dos dados recolhidos, sua leitura e atribuição de sentido.)

1. Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas características distintivas, os seus saberes e percepções sobre a experiência pré-escolar (motivações, emoções, cognições...) *

	1	2	3	4	5
Compreensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concretização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apropriação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Atender ao ambiente familiar da criança - suas condições, inter-relações, motivações, necessidades, dificuldades... *

	1	2	3	4	5
Compreensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concretização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apropriação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Diagnosticar no meio envolvente os recursos a mobilizar para alargamento e diversificação das oportunidades educativas das crianças. *

	1	2	3	4	5
Compreensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concretização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apropriação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Utilizar instrumentos e formas sistemáticas de registo como base de documentação de práticas e processos educativos. *

	1	2	3	4	5
Compreensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concretização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apropriação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Responder a situações imprevistas que se constituam como experiências educativas com sentido e pertinência. *

	1	2	3	4	5
Compreensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concretização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apropriação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Integrar contributos teóricos, informações, ideias e opiniões para alterar e desenvolver novas formas de intervenção. *

	1	2	3	4	5
Compreensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concretização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apropriação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

« Anterior

Continuar »

Tecnologia do [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Termos adicionais](#)

COMPETÊNCIAS AVALIATIVAS

(condutas de ponderação, apreciação crítica e emissão de pareceres e juízos de valor sobre processos e resultados educativos)

7. Apreciar se a oferta educativa (gestão do espaço, tempo, grupo, equipa educativa) está otimizada para maior qualidade das vivências da criança no contexto educativo. *

	1	2	3	4	5
Compreensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concretização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apropriação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Apreciar o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança, questionando as causas de sucesso e insucesso. *

	1	2	3	4	5
Compreensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concretização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apropriação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Ponderar a qualidade e impacto das relações interpessoais dos elementos pertencentes ao contexto educativo (adultos e crianças). *

	1	2	3	4	5
Compreensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concretização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apropriação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Reflectir, questionar e problematizar as próprias expectativas, práticas, crenças e princípios, para uma permanente avaliação da actuação pedagógica. *

	1	2	3	4	5
Compreensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concretização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apropriação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

« Anterior

Continuar »

COMPETÊNCIAS ESTRATÉGICAS/ PRÁTICAS

(condutas de antevisão de estratégias e de implementação de acções, congruentes com a análise realizada)

11. Projectar espaços, equipamentos e materiais de modo intencional favorecendo a actividade exploratória das crianças. *

	1	2	3	4	5
Compreensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concretização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apropriação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Antecipar e gerir os horários de modo equilibrado, simultaneamente flexível e estruturado, para organização e segurança do grupo. *

	1	2	3	4	5
Compreensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concretização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apropriação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Promover combinações das diferentes áreas de conteúdo de modo articulado numa progressão de oportunidades educativas diversas. *

	1	2	3	4	5
Compreensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concretização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apropriação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Desenvolver atitudes de acolhimento, escuta, encorajamento e valorização da criança, promotoras de afectividade, confiança e desejo de aprender. *

	1	2	3	4	5
Compreensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concretização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apropriação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Facilitar à criança a descoberta, pela actividade espontânea e lúdica, estimulando a iniciativa e o desejo de criar. *

	1	2	3	4	5
Compreensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concretização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apropriação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Reajustar a sua actuação em função dos elementos decorrentes de uma permanente atitude reflexiva e investigativa. *

	1	2	3	4	5
Compreensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concretização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apropriação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

« Anterior

Continuar »

Tecnologia do [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#) · [Termos de Utilização](#) · [Termos adicionais](#)

COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO

(condutas de partilha de ideias, discussão de grupo, divulgação de informações, auscultação de representações dos diferentes indivíduos da comunidade educativa)

17. Proporcionar ocasiões regulares de diálogo, privado ou colectivo, incentivando a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. *

	1	2	3	4	5
Compreensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concretização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apropriação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Partilhar com diferentes profissionais soluções, apoios e contributos convenientes ao processo educativo. *

	1	2	3	4	5
Compreensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concretização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apropriação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Dinamizar diversas formas e níveis de envolvimento e comunicação com as famílias. *

	1	2	3	4	5
Compreensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concretização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apropriação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Desenvolver iniciativas de divulgação e esclarecimento dos processos e produtos realizados pelas crianças junto das famílias/ comunidade. *

	1	2	3	4	5
Compreensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concretização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apropriação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

« Anterior

Continuar »

Parte III - Avaliação do processo formativo com recurso à Plataforma Colabor@

Esta última parte do questionário procura auscultar as potencialidades e constrangimentos da Plataforma Colabor@ no processo formativo desenvolvido.

Para cada afirmação apresentada assinale a sua opinião sincera:

O recurso à plataforma Colabor@ permitiu: *

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
desenvolver o estudo autónomo e responsabilizar-me pela minha aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
construir aprendizagens significativas para o meu futuro profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
alargar áreas de interesse em Educação de Infância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aceder a documentos de referência em Educação de Infância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
apropriar-me de linguagens e discursos específicos de Educação de Infância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gerir os tempos e ritmos pessoais e empenho nas tarefas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
partilhar e expor ideias reforçando capacidades de argumentação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aprender a partir de experiências e resolução de tarefas da vida profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
desenvolver práticas auto-avaliativas, de reflexão e análise de experiências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
abertura à inovação/ transformação de práticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
desenvolver novas formas de comunicação e de relacionamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
familiarizar-me com a utilização de TIC e plataformas virtuais de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Constrangimentos à participação na plataforma Colabor@*

Assinale os principais factores que representaram constrangimentos à sua participação no Colabor@

- ☐ exigência de muito esforço em todo o processo de aprendizagem
- ☐ exigência de muita regularidade de participação para acompanhamento do percurso formativo
- ☐ exigência de um consumo e investimento adicional de tempo
- ☐ exigência de muita auto-disciplina e motivação pessoal para participar nas propostas de actividades
- ☐ exigência de um difícil manuseamento tecnológico na plataforma
- ☐ exigência de uma difícil aprendizagem da utilização das ferramentas digitais
- ☐ Outra:

Estilo de moderação da plataforma Colabor@*

De acordo com a escala apresentada como avalia a moderação e dinamização da plataforma

	Inexistente	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Mobilização para participação nas actividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilitação de materiais adequados, em consonância com as actividades e conteúdos propostos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Provimento de material complementar sempre que se revelou pertinente e necessário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incentivo ao debate, provocando posturas críticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criação de um sentimento de integração entre os participantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreensão das características, limites e intenções dos participantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estímulo de uma atmosfera amigável e respeitadora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flexibilidade na exigência da formação conforme a disponibilidade dos participantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualidade e regularidade das orientações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oportunidade dos comentários, esclarecimentos e incentivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão da acessibilidade e navegabilidade da plataforma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão da quantidade de informação e organização de conteúdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auxílio eficaz nas dificuldades técnicas apresentadas pelos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Considera que a plataforma Colabor@ foi um bom apoio ao estágio? *

- ☐ Sim
☐ Não

Porquê? *

Voltaria a participar em formações nesta modalidade? *

- ☐ Sim
☐ Não

Porquê? *

MUITO OBRIGADA PELA SUA VALIOSA COLABOR@ÇÃO!

[« Anterior](#)

[Enviar](#)

Tecnologia do [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Termos adicionais](#)